



MUSIIKIN PERUSTEIDEN OPPIMISEN ONGELMAT

Anni Latva-Pukkila

Opinnäytetyö
Toukokuu 2011
Musiikin koulutusohjelma
Musiikinhajaajan suuntautumisvaihtoehto
Tampereen ammattikorkeakoulu

TAMPEREEN AMMATTIKORKEAKOULU
Tampere University of Applied Sciences

TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu
Musiikin koulutusohjelma
Musiikinohjaajan suuntautumisvaihtoehto

LATVA-PUKKILA, ANNI: Musiikin perusteiden oppimisen ongelmat

Opinnäytetyö 63 s., liitteet 9 s.
Toukokuu 2011

Erilaiset oppimisen vaikeudet ovat todella yleisiä. Peruskoulussa oppimisvaikeuksista keskustellaan paljon, ja erilaisten oppijoiden huomiointi on osa jokapäiväistä toimintaa. Musiikkiopistoissa erilaisuus on sen sijaan vieraampi asia. Tämän työn tarkoitus on herättää keskustelua aiheesta ja tutkia musiikin perusteiden ryhmissä ilmeneviä oppimisen vaikeuksia. Työssä esitellään oppimiseen vaikuttavia tekijöitä, oppimishäiriöitä, muutamia ratkaisuja opetuksen järjestämiseksi sekä opettajien kokemuksia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa työskentelystä. Tutkimus suoritettiin Pirkanmaalla musiikin perusteiden opettajille lähetetyllä kyselylomakkeella sekä kahden musiikin perusteiden opettajan ja yhden erityispedagogin haastatteluilla. Otoksen suppeudesta johtuen tämän tutkimuksen tuloksista ei voida tehdä yleistyksiä, vaan ne ovat tapauskohtaisia esimerkkejä.

Tutkimuksen perusteella suurimpia ongelmia esiintyi melodioiden ja harmonioiden hahmottamisessa. Oppimishäiriöitä ilmeni satunnaisesti. Enimmäkseen häiriöt liittyivät käyttäytymiseen ja hahmottamiseen. Muiden oppimiseen vaikuttavien tekijöiden kuten motivaation, musikaalisuuden, vuorovaikutuksen ja oppimisympäristön merkitys osoittautui suureksi. Erityistä tukea tarvitsevat lisäsivät opetustyön kuormitusta, mutta siitä huolimatta parhaaksi ratkaisuksi nähtiin oppilaiden sijoittaminen normaaleihin opetusryhmiin. Yleisimmät ratkaisut erilaisten oppijoiden opiskelun järjestämiseksi olivat tukiopetus tai kertausrhytmät. Nämä koettiin toimiviksi, mutta niihin kaivattiin lisää resursseja. Myös opettajien lisäkoulutukselle oli tarvetta, sillä vain muutama vastaaja koki koulutuksensa vastaavan työelämän tarpeita erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden osalta.

Tässä työssä mukana olevissa musiikkioppilaitoksissa oppimisen ongelmia ei esiinny kovin paljoa. Syy tähän voi haastateltujen mukaan olla se, että ongelmista kärsivät joko eivät pääse sisään musiikkiopistoihin tai karsiutuvat sieltä pois liian kovien vaatimusten tai motivaation puutteen takia. Opetuksen yksilöllistämistään ei tällöin tarvita niin paljoa. Tarpeeksi pienellä ryhmäkoolla, hyvällä oppimisympäristöllä ja toimivilla motivointikeinoilla selvittää suurimmasta osasta nykyisiä ongelmia. Jos musiikkioppilaitokset jatkossa ottavat oppilaikseen enemmän erityistä tukea tarvitsevia oppijoita, on opetuksen toteuttamista mietittävä uudestaan.

Asiasanat: Musiikin perusteet, erilaiset oppijat, musiikkioppilaitokset.

ABSTRACT

Tampereen ammattikorkeakoulu
Tampere University of Applied Sciences
Degree Programme in Music
Option of Music Instructor

LATVA-PUKKILA, ANNI: Problems in Learning Music Theory and Ear Training

Bachelor's thesis 63 pages, appendices 9 pages.
May 2011

In music schools, learning difficulties are not widely discussed. The purpose of this study is to generate conversation on the topic. In addition, another purpose was to gather information about learning difficulties that appear in teaching music theory and ear training. This study presents teachers' experiences who work with pupils needing additional support, the types of learning disabilities, factors that affect learning music and solutions on how to organise teaching. The data were collected using two different methods: a survey sent to music school teachers in the Pirkanmaa area and interviews with two music school teachers and a specialist. The data were analysed using qualitative content analysis. Since the data set was relatively small, the results cannot be widely generalised.

The findings of this study suggest that the greatest learning difficulties appear to be understanding melody and harmony. The majority of the respondents felt that learning disabilities are relatively rare in music education. In addition, other factors affecting learning, such as motivation and musicality, appeared to have an important role. Pupils that need additional support increased the work load of the teachers. Nevertheless, the best solution for this situation appears to be to include pupils with learning difficulties in normal teaching groups and supporting them by providing extra guidance outside the lessons and organising special revision groups. The respondents stated that these solutions have proven to be effective but more resources are needed. Only a few teachers felt that their education prepared them for the actual work with pupils who need additional support.

This study indicates that there are relatively few learning difficulties in the music schools included in this study. According to the teachers interviewed, reasons for this could be that the children with learning difficulties are not accepted into music schools or drop out due to demanding requirements or lack of motivation. Most problems in music studies can be dealt with by maintaining small group sizes, good learning environments and by motivating pupils. In conclusion, one might say that if the music schools decide to take more pupils who need additional support, the teaching arrangements should be revised.

Key words: music theory and ear training studies, learning difficulties, music schools.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 MUSIIKKIOPPILAITOKSET JA MUSIIKIN PERUSTEET	7
2.1 Suomen musiikkioppilaitokset	7
2.2 Musiikkiopistojen opetussuunnitelmat	8
2.3 Musiikin perusteet	9
2.4 Opettajan työssä jaksaminen	11
3 ERILAISET OPPIJAT	13
3.1 Erilainen oppilas ja erityisoppilas	13
3.2 Henkilökohtainen opetussuunnitelma	15
3.3 Erilaiset oppijat musiikkioppilaitoksissa.....	16
3.4 Yleisimmät oppimiseen vaikuttavat häiriöt.....	18
3.4.1 Käyttäytymishäiriöt	18
3.4.2 Kielelliset erityisvaikeudet	20
3.4.3 Motoriset ja auditiiviset ongelmat	21
3.4.4 Hahmottamisen ongelmat	23
3.5 Muut oppimiseen vaikuttavat tekijät	24
3.5.1 Motivaatio	25
3.5.2 Musikaalisuus	26
3.5.3 Oppimisympäristö.....	28
3.5.4 Ikäkaudet.....	30
3.5.5 Alisuoriutuminen	32
3.6 Integraatioajattelu	33
3.7 Yhteenveto erilaisista oppijoista.....	34
4 TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTO.....	36
4.1 Aineiston keruumenetelmät.....	36
4.2 Tutkimusaineisto	40
4.3 Aineiston analyysi	41
4.4 Tutkimusetiikka ja luotettavuus	42
5 TUTKIMUSTULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET	44
5.1 Oppimisen ongelmat.....	44
5.1.1 Motivaatio.....	44
5.1.2 Vuorovaikutus.....	45
5.1.3 Oppimishäiriöt	47
5.1.4 Keskittyminen.....	49
5.1.5 Muut tekijät.....	50
5.2 Opetuksen järjestäminen	52
5.2.1 Oppimisympäristö.....	52
5.2.2 Erityisen oppijan huomiointi	54
5.3 Opettajan haasteet.....	56
6 POHDINTA	58
LÄHTEET.....	60
LIITTEET	64

1 JOHDANTO

Suomen koulutusjärjestelmää pidetään kansainvälisestikin katsottuna erittäin tasokkaana. Sekä peruskoulutus että musiikkikasvatus ovat saaneet arvostetun aseman toimivuutensa ja hyvien oppimistulosten perusteella. Kuitenkin vasta viime aikoina on alettu kiinnittää huomiota niihin lapsiin ja nuoriin, joilla on jostakin syystä ongelmia pärjätä normaalien opetusryhmien mukana. Musiikkiopistojen osalta aihe on ollut vieläkin enemmän piilossa. (Salo 2009, 190.) Erilaiset oppijat ovat peruskoulussa tuttu asia, ja opetuksen järjestämisestä on pohdittu paljon. Musiikkiopistoissa asia sen sijaan tuntuu uudelta. Onko siis niin, että musiikkiopistoissa ei ole oppimisvaikeuksista kärsiviä lapsia, vai eikö heistä vain puhuta? Kummassakin väitteessä lienee totuutta. Musiikkiopistojen pääsykokeet karsivat varmasti pois suuren osan erityistä tukea tarvitsevista lapsista. Opistoissa kuitenkin on myös monia tällaisia opiskelijoita. (Jäppinen 2008, 18.)

Aloin pohtia erilaisten oppijoiden asemaa musiikkioppilaitoksissa kohdatessani omissa musiikin perusteiden ryhmissä oppilaita, joilla oli selvästi vaikeuksia edetä samaa vauhtia muun ryhmän kanssa. Oppimiseen ja sen ongelmiin liittyen on olemassa lukuisia tutkimuksia, mutta musiikkiopistomaailmaan näitä on liitetty valitettavan vähän. Aikaisemmista tutkimuksista merkittävimpiä lienevät Kaisu Asikaisen (2005) tekemä tutkimus säveljonojen hahmottamisen yhteydestä musiikin teoria-aineiden oppimisvaikeuksiin sekä Päivikki Jäppisen (2008) tutkimus erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten musiikin opettamisesta musiikkioppilaitoksissa. Sekä nämä että muut aikaisemmat tutkimukset tulevat esiin teoreettisessa viitekehyksessä lähteinä, joten en nyt käsittele niiden sisältöä laajemmin. Kaisu Asikaisen tutkimuksen lisäksi muita musiikin perusteiden opetusta ja oppimisen ongelmia yhdistäviä tutkimuksia ei tietojeni mukaan ole Suomessa tehty. Musiikin opetus elää murroskautta, kun myös musiikkiopistoissa pohditaan erityistä tukea tarvitsevien opetuksen järjestämistä. Aihe on siis hyvin ajankohtainen.

Opinnäytetyöni tavoite on kehittää musiikin perusteiden opetusta ja antaa näkökulmia opetuksen järjestämistä koskeviin käytäntöihin. Työn tarkoitus on herättää keskustelua erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden asemasta musiikkiopistoissa. Haluan nostaa esiin aiheen, jota kaikki eivät tule ajatelleeksi. Työ hyödyttää kaikkia musiikin perusteiden

opettajina toimivia sekä opetuksen järjestäjiä, sillä jokainen opettaja kohtaa erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Työ voi auttaa myös oppimisen ongelmista kärsiviä lapsia ja nuoria ja olla osaltaan parantamassa heidän mahdollisuuksiaan musiikin opiskeluun.

Seuraavaksi esittelen lyhyesti tutkimusongelmani sekä tutkimusmetodit. Tutkimusongelmat olivat seuraavat: millaisia oppimisen ongelmia musiikin perusteiden ryhmissä ilmenee, miten erityistä tukea tarvitsevien opetus on järjestetty ja onko ratkaisu toimiva sekä millaisena opettajat kokevat erityistä tukea tarvitsevien opettamisen. Tein lomakekyselyn Pirkanmaalla toimivien musiikkioppilaitosten musiikin perusteiden opettajille. Lomakekyselyn lisäksi suoritin kolme haastattelua. Haastateltavista kaksi oli musiikin perusteiden opettajia ja yksi erityispedagogiikan asiantuntija.

Tutkimukseeni liittyvä teoreettinen pohja oli luontevasti jaettavissa kahteen osaan. Toisaalta aiheena ovat erityispedagogiikka ja oppimisen ongelmat, toisella puolella taas ovat musiikkiopistot ja musiikin perusteiden opetus. Koska näitä yhdistävää tietoa on olemassa vain hyvin vähän, jakautuu teoreettinen viitekehys kahteen osaan. Luku kaksi käsittelee Suomen musiikkiopistojärjestelmää, musiikkiopistojen opetussuunnitelmia sekä musiikin perusteiden opetusta. Kolmas luku taas sisältää tietoa oppimisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä, oppimishäiriöistä, erilaisten oppijoiden huomioimisesta sekä integraatioajattelusta. Oppiminen on valtava prosessi, ja kaikkia siihen vaikuttavia tekijöitä on mahdotonta käsitellä yhdessä opinnäytetyössä. Tässä työssä pyritäänkin käsittelemään niitä tekijöitä, jotka todennäköisimmin näkyvät musiikin perusteiden tunneilla.

2 MUSIIKKIOPPILAITOKSET JA MUSIIKIN PERUSTEET

Musiikkia voi Suomessa opiskella todella monessa paikassa ja monista lähtökohdista käsin. Musiikkiharrastuksen voi aloittaa jo varhaisiän musiikkikasvatuksessa. Sen jälkeen tarjolla on musiikin opetusta perusopetuksen, vapaan sivistystyön, yksityisen opetuksen sekä taiteen perusopetuksen laajan tai yleisen oppimäärän mukaan. Musiikkialan ammattilaiseksi voi opiskella ammatillisen toisen asteen oppilaitoksissa tai korkeakouluissa. (Musiikin opetus Suomessa 2007a.) Tutkimukseni kohdistuu musiikkiopistoissa annettavaan musiikin perusteiden opetukseen. Tässä luvussa käsittelen lyhyesti Suomen musiikkioppilaitosten järjestelmää, musiikin perusteita oppiaineena sekä musiikin perusteiden opettajien koulutusta Suomessa. Lisäksi luvun lopussa kerrotaan opettajan työssä jaksamisesta, sillä jaksaminen nousi merkittäväksi teemaksi tekemässäni tutkimuksessa.

2.1 Suomen musiikkioppilaitokset

Suomessa toimii kahdenlaisia musiikkioppilaitoksia, valtion tukea saavia sekä vapaarahoitteisia. Vapaarahoitteiset oppilaitokset päättävät itse opetuksen sisällöistä ja toteutuksesta. Valtion tuen piirissä olevat oppilaitokset sen sijaan laativat opetussuunnitelman Opetushallituksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. (Anttila 2004, 133.) Valtionosuuden saavien musiikkioppilaitosten kattojärjestönä toimii Suomen musiikkioppilaitosten liitto, SML. Liiton kotisivujen mukaan liittoon kuuluu tällä hetkellä 100 oppilaitosta, joista 90 on musiikkiopistoja ja 10 konservatorioita (Suomen musiikkioppilaitosten liitto n.d.a).

Taiteen perusopetus jaetaan opetuksen sisältöjen ja tavoitteiden perusteella kahteen osaan, yleiseen ja laajaan oppimäärään. Taiteen perusopetuksen musiikin yleinen oppimäärä korostaa eri taidealojen yhteyttä. Taidetta lähestytään oppilaan lähtökohdista käsin ja musiikin harrastamisen iloa korostetaan. Oppilaita rohkaistaan ilmaisemaan itseään rohkeasti musiikin avulla. Musiikin opettamisen yleisessä oppimäärässä keskeistä on yhdessä soittaminen, elinikäisen musiikkisuhteen luominen sekä laaja-alainen musiikillinen yleissivistys. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän mukaisesti on mahdollista opiskella myös aikuisena. (Musiikin opetus Suomessa

2007b.) Tätä taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän mukaista opetusta järjestetään esimerkiksi kansalaisopistoissa ja työväenopistoissa (Jäppinen 2008, 14).

Yleisen oppimäärän mukainen opetus on tarkoitettu kaikille musiikin harrastamisesta kiinnostuneille. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaiseen opetukseen sen sijaan pääsee normaalisti vain valintakokeiden kautta. Oppilailla oletetaan olevan tietyt perusedellytykset, sillä pääsykokeissa testataan yleensä esimerkiksi hakijoiden musiikillista muistia ja sävelten erottelukykä. Opetus on tällöin alusta asti tavoitteellista. Laajan oppimäärän mukainen opetus antaa valmiudet musiikkialan ammattiopintoihin. Opetuksessa pidetäänkin huoli siitä, ettei oppilaan osaamiseen jää puutteita jotka haittaisivat myöhempiä opintoja. (Musiikin opetus Suomessa 2007c.) Suomen musiikkioppilaitosten liiton jäsenoppilaitokset tarjoavat taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaista opetusta (Suomen musiikkioppilaitosten liitto n.d.b). Kaikki tämän opinnäytetyön tutkimukseen osalliset oppilaitokset antavat taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän mukaista opetusta, joten työ keskittyy jatkossa käsittelemään laajaa oppimäärää.

2.2 Musiikkiopistojen opetussuunnitelmat

Kaikkien taiteen perusopetusta antavien laitosten toiminnan pohjana on laki taiteen perusopetuksesta. Sen mukaan opetuksen on oltava tavoitteellista ja tasolta toiselle etenevää. Laissa mainitaan myös oppilaiden itseilmaisun kehittäminen ja valmiuksien antaminen ammattiopintoihin. Opetushallitus laatii opetussuunnitelman perusteet taiteenaloittain. Opetuksen järjestäjän tehtävä on laatia sen pohjalta opetussuunnitelma. (Laki taiteen perusopetuksesta 1998.) Opetushallitus laatii opetussuunnitelman perusteet sekä taiteen perusopetuksen yleiselle että laajalle oppimäärälle. Opetusta järjestävä oppilaitos tekee opetussuunnitelman näiden perusteiden pohjalta. Opetussuunnitelman tulee tämentää opetushallituksen laatimia ohjeita, eikä se voi poiketa niistä. (Opetushallitus 2002, 2.)

Yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet ovat suhteellisen väljät, ja antavat opetuksen järjestäjälle melko suuren vallan esimerkiksi opetuksen järjestämistä koskeissa asioissa. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän mukaisen opetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat sen sijaan huomattavasti tiukemmat ja

antavat selkeät ohjeet esimerkiksi arvostelusta ja opetuksen keskeisistä sisällöistä. Laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteisiin sisältyy myös liiteosa joka käsittelee opetuksen järjestämistä koskevia asioita. (Opetushallitus 2002, 3.)

Laajan oppimäärän mukainen opetus jaetaan musiikkiopiston perustasoon ja opistotasoon. Näitä edeltää vielä varhaisiän musiikkikasvatus. Perus- ja opistotaso on pääasiallisesti tarkoitettu kouluikäisille lapsille ja nuorille, ja opintojen laajuus on yhteensä 1300 tuntia. Oppimäärään sisältyy instrumenttiopetusta, yhteismusisointia ja musiikin perusteita. Päättösuoritukset arvioidaan asteikolla 1-5. Oppilaitoksen laatimassa opetussuunnitelmassa päätetään varhaisiän musiikkikasvatuksesta sekä opetuksen mahdollisesta järjestämisestä aikuisille. (Opetushallitus 2002, 8.)

Musiikin perustason tavoitteena on muun muassa oppia musiikin esittämisessä ja yhteismusisoinnissa tarvittavia instrumenttitaitoja, oppia musiikin tuntemusta ja lukutaitoa sekä kehittää musiikillista ilmaisukykyä. Musiikkiopistotasolla näitä taitoja syvennetään niin, että oppilas saa valmiudet musiikkialan ammattiopintoihin. Sekä perustasosta että musiikkiopistotasosta saa päättötodistuksen, kun kaikki tarvittavat aineet on suoritettu. Opetussuunnitelman perusteissa määritellään tarkasti päättötodistuksesta ilmenevät asiat. (Opetushallitus 2002, 9-10.)

Opetussuunnitelman perusteet sisältävät joukon asioita ja ohjeita, joita voi tulkita monella tavalla. Jokaisen oppilaitoksen on itse päätettävä näiden ohjeiden toteuttamisesta käytännön toiminnassa. Lähtökohta opetussuunnitelmien toteutumiselle on tietysti se, että opettajat tuntevat opetussuunnitelman. Käytännön työssä musiikkiopistoissa opetussuunnitelman merkitys saattaa kuitenkin vaihdella suuresti. Suomen musiikkioppilaitosten liitto laatii kurssitutkintovaatimukset eri aineille ja instrumenteille. Opettajan työssä nämä vaatimukset korvaavat usein opetussuunnitelman. (Anttila 2004, 204.)

2.3 Musiikin perusteet

Musiikin perusteet oppiaineena sisältää musiikin luku- ja kirjoitustaitoa, musiikin hahmottamista sekä musiikin historian ja tyylien tuntemusta (Opetushallitus 2002, 17). Aineesta käytetty nimi on vaihdellut tiheään. Käytössä olleita nimityksiä ovat

esimerkiksi musiikin teoria ja säveltapailu, yleiset aineet, yhteiset aineet ja tukiaineet. Edelleenkin musiikin perusteita kuulee usein kutsuttavan musiikin teoriaksi. Todellisuudessa musiikin perusteet sisältävät kuitenkin paljon muutakin kuin teoriaa. Lähes poikkeuksetta kaikki musiikkiopistossa opiskelevat käyvät musiikin perusteiden tunneilla. Tästä syystä aineen sisällöt ja mielekkyys vaikuttavat kaikkiin oppilaisiin. (Jurvanen 2005, 7-9.)

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa musiikin perusteiden opetus määritellään melko väljästi. Tämä mahdollistaa monenlaiset työskentelytavat ja rohkaisee kokeiluihin. (Anttila 2004, 210.) Opetussuunnitelman perusteissa suositellaan että opetus järjestetään yhteistyössä instrumenttiopetuksen ja yhteismusisoinnin kanssa. Oppilaitos huolehtii itse opetuksen sisällön jakamisesta kursseiksi. Opetuksen tulee kuitenkin sisältää Suomen musiikkioppilaitosten liiton kurssisuoritusvaatimusten mukaiset asiat. (Opetushallitus 2002, 17.) Anttilan (2004, 210) mukaan tämä vaikeuttaa musiikin perusteiden opetuksen kehittämistä kiinnostavaksi, eri instrumenttien soittajille mielekkääksi kokonaisuudeksi. Vaikka tasosuoritusohjeiden mukaan opetusta tulee etenkin alkeistasolla pyrkiä mukauttamaan mielekkääksi oppilaiden taitotason ja solistisen instrumentin mukaan, ei tämä läheskään aina toteudu musiikkioppilaitoksissa (Anttila 2004, 210).

Suomen musiikkioppilaitosten liiton (2005) tasosuoritusohjeet sisältävät kuvauksen musiikin perusteiden perus- ja opistotason sisällöistä ja arvioinnista. Liiton mukaan sisällöt on pyritty laatimaan niin, että musiikin perusteiden opetus tukee instrumenttiopetusta ja käytännön musisointia ja luo edellytykset jatko-opinnoille. Musiikkioppilaitoksen tehtävä on jakaa käsiteltävät asiat pienemmiksi kursseiksi niin, että oppilaiden kehitysvaihe otetaan huomioon. Opetuksen tulee olla käytännönläheistä ja oppilaita tulee rohkaista omaan kokeiluun. (Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2005.) Anttilan (2004, 220) mielestä tämä tavoite ei ole toteutunut. Hänen mukaansa musiikkiopistojen teoria-aineiden opetus on usein irrallaan oppilaiden muusta elämästä, eikä tunneilla opittuja asioita osata soveltaa käytännössä. Tekemisen kautta oppimista esimerkiksi soittamalla, laulamalla ja säveltämällä tulisi lisätä. Musiikkia kannattaisi lähestyä oppilaan kiinnostuksenkohteista käsin. Mielekäs opiskelu on sellaista joka liittyy oppijan muuhunkin elämään. Pelkkä tiedonsiirtäminen ihmiseltä toiselle ei yleensä ole mahdollista eikä siitä ole käytännön hyötyä. (Anttila 2004, 220-221.)

Perustason musiikin perusteiden sisältöihin kuuluu muun muassa F- ja G-avaimen hallinta, oktaavialat, sävellajit, rytmit, soinnituksen perusteet sekä musiikin historia. Melodioissa keskitytään tonaaliseen musiikkiin. Opistotasolla opetellaan altoavaimen käyttöä ja erilaisia asteikoita sekä syvennetään rytmien, melodioiden ja harmonioiden hallintaa. Tasosuoritusohjeissa on melko tarkat ohjeet suorituksia ja niiden arviointia varten. (Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2002.)

Musiikinteoriapedagogiksi eli musiikin perusteiden opetustyöhön voi Suomessa valmistua ainakin Metropolia ammattikorkeakoulusta, Oulun seudun ammattikorkeakoulusta, Tampereen ammattikorkeakoulusta ja Turun ammattikorkeakoulusta. Näiden lisäksi alaa voi opiskella Sibelius-Akatemiassa. Sibelius-Akatemiassa sävellyksen ja musiikinteorian koulutusohjelman opetussuunnitelmaan kuuluu Yleismusiikillisten aineiden pedagogiikka 1-3 sekä Musiikin historian pedagogiikka. Kursseilla perehdytään muun muassa lapsen kehitykseen, vuorovaikutukseen ja didaktiikkaan. Näiden kurssien kuvauksessa ei mainita mitään erityistä tukea tarvitsevien lasten opettamisesta. (Sibelius-Akatemia n.d.)

Tampereen ammattikorkeakoulun musiikkipedagogin suuntautumisvaihtoehdon opetussuunnitelmassakaan ei ole mainintaa erityispedagogian opinnoista. (Tampereen ammattikorkeakoulu n.d.) Oulun seudun ammattikorkeakoulussa opintoihin sisältyy kurssi, jonka tavoitteena on että opiskelija tunnistaa erilaisen oppijan. Tällaisten oppilaiden kanssa toimimisesta ei kuitenkaan puhuta. (Oulun seudun ammattikorkeakoulu 2011). Metropolia ammattikorkeakoulussa opintoihin sisältyy kolmen opintopisteen laajuinen kurssi, jossa käsitellään varhais- ja erityiskasvatusta. (Metropolia ammattikorkeakoulu n.d.). Kaikkiin musiikin perusteiden opettajien koulutuksiin ei näyttäisi sisältyvän erityispedagogisia opintoja. On kuitenkin mahdollista, että joissakin oppilaitoksissa järjestetään vapaavalintaisia aiheeseen liittyviä opintojaksoja tai luentoja. Esimerkiksi Tampereen ammattikorkeakoulussa on järjestetty kurssi musiikin opetuksesta erityistä tukea tarvitseville oppilaille.

2.4 Opettajan työssä jaksaminen

Opettajien työn kuormittavuutta on tutkittu paljon viime aikoina. Musiikin perusteiden opettajien työssä jaksamiseen liittyen ei tiettävästi ole olemassa tutkimustietoa. Työ on

kuitenkin monin tavoin verrattavissa kaikkeen muuhun ryhmäopetustyöhön. Opettajan työn kuormittavuuteen vaikuttaa muun muassa kiire, melu, erilaiset opetusryhmät sekä työntekijäyhteisö. Työterveyslaitoksen (2007, 59) teettämän tutkimuksen mukaan opettajat kokevat työssään enemmän stressiä kuin muilla aloilla toimivat. Opetustyössä toimivien hyvinvointi on todella tärkeää, sillä se heijastuu opetuksen kautta myös lapsiin. (Työterveyslaitos 2007, 4-5.)

Opettajan työuupumusta lisääviä tekijöitä ovat kiire ja stressi. Työyhteisön tuki, motivaatio työtä kohtaan ja toimivat sosiaaliset suhteet vähentävät kuormitusta. (Työterveyslaitos 2007, 58.) Työterveyslaitoksen (2007, 62) teettämässä tutkimuksessa löydettiin viisi yhteistä ominaisuutta kouluille, jotka ovat onnistuneet parantamaan opettajien työssä jaksamista. Ominaisuudet liittyivät pitkälti toimiviin sosiaalisiin suhteisiin ja avoimuuteen. Ensimmäinen yhdistävä ominaisuus oli vuorovaikutus työyhteisön jäsenten välillä ja toinen tämän vuorovaikutuksen jatkuvuus. Kolmantena tekijänä ilmeni vastuun jakaminen kollegoiden kanssa. Myös yhteisöllisyyttä tukevilla tehtävillä, kuten ryhmätöillä sekä avoimella kulttuurilla ilmeni olevan positiivinen vaikutus työviihtyvyydelle. On siis tärkeää, että opettaja voi jakaa työssään kohtaamia asioita kollegojen kanssa. (Työterveyslaitos 2007, 62.) Toisaalta opettajan työn itsenäisyydestä on löydettävissä hyviäkin puolia. Työskennellessään yksin opettajalla on melko suuri valta päättää muun muassa opetustavoista ja käyttää persoonalleen sopivia opetuskeinoja. Itsenäinen työskentely luo opettajalle tunteen siitä, että hänen toimintaansa luotetaan. (Lakaniemi & Määttä 2005, 107.)

Lakaniemen ja Määtän (2005, 106) tekemän tutkimuksen mukaan opettajan työssä korostuu nykyään aikaista vahvemmin kasvattaminen ja aikuisen roolin näyttäminen. Kasvatusvastuu tuntuu osittain siirtyneen vanhemmilta kouluille ja opettajille. Oppilaiden ongelmien lisääntyessä opettajat kokevat joutuvansa olemaan välillä psykologeja ja tukihenkilöitä. Tämä luonnollisesti lisää työn psyykkistä kuormitusta. Tämän lisäksi suuret ryhmäkoot tuovat opettajan työhön lisäraskautta. (Lakaniemi & Määttä 2005, 65-66.)

3 ERILAISET OPPIJAT

Oppiminen on aina yksilöllinen prosessi, joka alkaa jo varhaislapsuudessa ja kestää läpi elämän. Suuri osa oppimisesta tapahtuu luonnollisesti ja tiedostamattomasti yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen tuloksena. Jos yksilön kehitys ei kuitenkaan tapahdu ympäristön edellyttämällä tavalla, puhutaan oppimisen ongelmista. Tällaisessa tapauksessa oppimiseen tulee pyrkiä vaikuttamaan tietoisesti. Yleensä se tapahtuu muokkaamalla oppimisympäristö sellaiseksi, että oppiminen onnistuu. Oppimisympäristöllä tarkoitetaan muita ihmisiä, tilaa, aikaa, tavoitteita, palkitsemista ja kaikkea muuta mikä oppimiseen vaikuttaa. Oppimisen edellytyksistä kaikkein tärkein on kuitenkin yksilön innostus opeteltavaa asiaa kohtaan eli motivaatio. Tästä syystä opettajan tehtävä on herättää ja säilyttää oppijan oppimisinto ja usko omiin kykyihin. (Kerola 2001, 253-254.)

Seuraava luvussa pohditaan erilaisuuden määritelmää ja käsitellään yleisimpiä oppimiseen vaikuttavia tekijöitä ja oppimishäiriöitä. Musiikin oppimisesta puhuttaessa yksi vaikuttava tekijä on myös musikaalisuus. Oppimisen lisäksi luvussa käsitellään erityistä tukea tarvitsevien lasten asemaa musiikkiopistoissa. Luvun lopussa kerrotaan vielä paljon keskustelua herättäneestä integraatioajattelusta, jonka mukaan kaikkien lasten tulisi olla mahdollista käydä samassa koulussa (Jäppinen 2008, 10). Integraatioajattelu tulee vastaan myös silloin, kun musiikkiopistot tekevät ratkaisuja erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten opetusjärjestelyihin liittyen.

3.1 Erilainen oppilas ja erityisoppilas

Kaikki ihmiset oppivat eri tavoin. Ei ole olemassa yhtä oikeaa tai parasta tapaa oppia asioita. Periaatteessa siis jokainen ihminen on erilainen oppija. Määritelmämme erilaisesta oppijasta perustuu pitkälti siihen, mitä pidämme normaalina. Koska normaalin oppijan määrittelemisen on lähes mahdotonta, myös erilaisen oppijan määrittelemisen on yhtä vaikeaa. (Jäppinen 2008, 8.) Jos yleinen opetus ottaisi huomioon kaikkien oppilaiden yksilölliset tarpeet, ei erityisopetusta tarvittaisi. Yleinen kasvatus ei ole kuitenkaan pyrkimyksistä huolimatta onnistunut yksilöllistämään

opetusta tarpeeksi. Tämän vuoksi tarvitaan erityisopetusta. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 19.)

Kasvatukseen vaikuttaa hyvin vahvasti kasvattajan ihmiskäsitys eli näkemys ihmisen arvosta ja merkityksestä. Yhteiskunnassa vallitsevilla käsityksillä on tietysti selvä merkitys kasvattajan näkemyksille. Kasvattajan käsitykset taas vaikuttavat toimintaan opetustilanteessa ja voivat näin toimia itseään toteuttavina ennustuksina. Tällä tavalla käsitys vammaisuudesta tai erilaisuudesta saattaa usein toteuttaa itse itseään. Oppilaiden leimaamisella on vaikutus myös yksilön minäkuvan ja itsetunnon kehittymiseen. (Ahvenainen ym. 2001, 11-17.) Minäkuva sisältää ihmisen käsityksen ominaisuuksistaan, toiminnastaan ja tavoitteistaan. Itsetunto on osa minäkuva, ja tarkoittaa ihmisen käsitystä itsestään ja mahdollisuuksistaan. Hyvä itsetunto näkyy varmuutena kun taas huono itsetunto voi näkyä esimerkiksi liiallisena riippuvuutena muiden mielipiteistä. (Keltikangas-Järvinen 1996, 19-21.)

Oppimiseen vaikuttaa pääsääntöisesti kaksi tekijää: perimä ja ympäristö. Ympäristön tarjoamat mahdollisuudet vaikuttavat suuresti siihen, miten yksilö voi hyödyntää omia oppimisedellytyksiään. Perimän ja ympäristön vaikutukset voidaan jakaa neljään pääryhmään. Varhaislapsuudessa biologisilla tekijöillä on merkittävä rooli. Biologinen tekijä voi olla esimerkiksi perinnöllinen lahjakkuus. Sosiaaliset tekijät kuten kaverit ja opettajat korostuvat päiväkodissa ja koulussa. Kehityshistoriallisia tekijöitä voivat olla vaikkapa sota tai lama, jotka vaikuttavat koulutuksen järjestämiseen. Näiden lisäksi saattaa olla satunnaisia tekijöitä kuten vammautuminen. Satunnaistekijät ovat aina ennustamattomia ja niillä voi olla suuri vaikutus yksilön elämään ja koulutusuraan. (Ahvenainen ym. 2001, 28-29.)

Barbara Prashnig pohtii ja perustelee kirjassaan *Erilaisuuden voima* (2000, 137-138) väitettä, jonka mukaan on olemassa vain huonoa opetusta, ei oppimisvaikeuksia. Vaikka tämä väite aluksi herättää opettajissa epäuskoa, hämmennystä ja suuttumusta, on se saanut vankkaa kannatusta. Jos opettaja ei huomioi oppilaidensa erilaisuutta, johtaa se helposti monien oppilaiden alisuoriutumiseen. Oppilaat eivät tällöin käytä kaikkia olemassa olevia kykyjään ja mahdollisuuksiaan. (Prashnig 2000, 139-140.)

3.2 Henkilökohtainen opetussuunnitelma

Opetuksen suunnitteluun ja järjestämiseen liittyy lukuisia termejä ja toisiaan muistuttavia lyhenteitä. Osa niistä on edelleen käytössä, toiset taas ovat jo poistuneet. Vanhojakin termejä kuitenkin tulee edelleen vastaan. Opetuksen järjestämiseen liittyviä käsitteitä ovat esimerkiksi opetussuunnitelma eli OPS sekä henkilökohtainen opetussuunnitelma eli HOPS. Näiden lisäksi käytössä olevia lyhenteitä ovat HOPPI eli henkilökohtainen oppimisvalmiussuunnitelma ja HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. (Jäppinen 2008, 11-12.)

Opetussuunnitelma laaditaan korkeakouluja lukuun ottamatta kaikissa oppilaitoksissa opetushallituksen vahvistamien opetussuunnitelman perusteiden mukaan. Opetussuunnitelman perusteissa määritellään opetuksen tavoitteet ja sisällöt. Myös musiikkioppilaitoksille on laadittu opetussuunnitelman perusteet sekä yleiselle että laajalle oppimäärälle. (Jäppinen 2008, 11.) Opetussuunnitelman perusteissa painotetaan erityisopetuksen osalta muun muassa henkilökohtaista opetussuunnitelmaa, oppiaineen integraatiota ja henkilökohtaista opetuksen seurantaa (Ikonen 2003, 219). Tarpeen vaatiessa yleistä opetussuunnitelmaa siis laajennetaan tai mukautetaan siten, että se vastaa oppijan tarpeita (Ahvenainen ym. 2001, 100).

Henkilökohtaisesta opetussuunnitelmasta käytetään monia termejä, mutta niistä yleisin on HOPS. Henkilökohtainen opetussuunnitelma laaditaan yksittäiselle oppilaalle, ei ryhmälle. Se on opettajan ja oppilaan välinen sopimus, joka määrittelee oppimisen tavoitteet, keinot ja seurannan. On tärkeää että molemmat osapuolet hyväksyvät sopimuksen. HOPS sisältää esimerkiksi selvityksen oppilaan sen hetkisestä tasosta, tavoitteiden määrittelyn ja toimintasuunnitelman. Henkilökohtaisessa opetussuunnitelmassa oppilaan taitoja verrataan muiden oppilaiden sijaan oppilaan omiin aikaisempiin suorituksiin. Näin pyritään vähentämään liiallista kilpailua. (Ikonen 2003, 219–229.)

Nykyään käytössä on henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. Perusopetuslain mukaan HOJKS tulee laatia kaikille erityisluokissa ja perusopetuksen ryhmissä opiskeleville erityisopetusta tarvitseville oppilaille. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma korvaa henkilökohtaisen opetussuunnitelman ja muut samankaltaiset dokumentit. (Ahvenainen

ym. 2001, 100.) Henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa määritellään muun muassa lapsen oppimisvaikeuden luonne ja laajuus, asetetaan tarkkoja tavoitteita ja määritetään seuranta-, arviointi- ja tarkastustavat. Suunnitelmaa tekevät kasvattajien lisäksi vanhemmat, lapsi ja kaikki lapsen kuntoutukseen ja tukitoimien järjestämiseen liittyvät henkilöt. Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman tueksi laaditaan HOPPI eli henkilökohtainen oppimisvalmiussuunnitelma. Se sisältää konkreettisia ja realistisia tavoitteita sekä määrittelee tarkasti tarvittavat toimenpiteet. (Ikonen 2000, 49-51.)

3.3 Erilaiset oppijat musiikkioppilaitoksissa

Niin kuin kaikkialla muuallakin, myös musiikkiopistoissa on lukuisia erilaisia oppilaita. Oppilaat eroavat toisistaan esimerkiksi iältään, motivaatioltaan, perhetaustaltaan, temperamentiltaan, oppimistyyteiltään sekä motivaatioltaan. (Anttila 2004, 199.) Opetussuunnitelman perusteiden mukaan musiikkioppilaitoksen opetussuunnitelman määrittelemiä tavoitteita on yksilöllistettävä, jos oppilas ei jostakin syystä pysty opiskelemaan yleisten ohjeiden mukaisesti. Tällaisia syitä voivat olla vaikkapa sairaus tai vammaisuus. Erilaiselle oppijalle laadittu henkilökohtainen opetussuunnitelma sisältää suunnitelman opintojen järjestämisestä ja tavoitteista. Opetussuunnitelman perusteissa täsmennetään, että opetuksen tulee kuitenkin aina olla kasvatuksellista niin, että oppilas kehittyy lähtökohdistaan käsin ja oppii käyttämään opittuja taitojaan hyväkseen. (Opetushallitus 2002, 11.) Musiikkiopistojen toiminta on siis kasvatuksellista, ei musiikkiterapeuttista. Näiden ero on siinä, että musiikkiterapian tavoite on kuntoutumisprosessi kun taas musiikkikasvatuksella tähdätään oppimiseen ja kehitykseen. Tämä ei tietenkään poista sitä, että musiikin tavoitteellisella opiskelullakin voi olla terapeuttisia vaikutuksia. (Jäppinen 2008, 20.)

Jäppisen (2008, 18) mukaan nämä opetushallituksen laatimat hienot ja suvaitsevat ohjeet ovat valitettavasti kaukana musiikkioppilaitosten todellisuudesta. Musiikin laajan oppimäärän mukaista opetusta antavat oppilaitokset valitsevat lähes poikkeuksetta oppilaansa pääsykokeen kautta. Pääsykoe on tilanteena vieras ja se saattaa olla hankala sekä visuaalisesti että auditiivisesti. Suuri osa erityistä tukea tarvitsevista oppilaista karsiutuu pois jo tässä vaiheessa. Myös opistoissa annettava opetus on usein samanlaista kaikille huolimatta oppilaan lähtökohdista. Oppilaat jotka eivät kykene vastaanottamaan

opistossa annettavaa opetusta joutuvat usein jättämään opinnot kesken. (Jäppinen 2008, 18.) Perusopetuksen piirissä henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laadinta ja opetuksen yksilöllistäminen ovat organisoituja ja jo tutuksi tulleita asioita. Musiikkioppilaitoksissa asia on sen sijaan vielä uusi ja järjestäytymätön. Valmista toimintamallia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen ei ole, ja erityisoppijat käsitellään tapauskohtaisesti. On pitkälti opettajan jaksamisesta, viitsimisestä ja perehtyneisyydestä kiinni ohjataanko huippulahjakasta tai erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta eteenpäin toimivalla tavalla. (Jäppinen 2008, 37.)

Opetuksen yksilöllistäminen ja oppilaan huomioiminen yksilönä on käytännön musiikin- ja soitonopetuksessa haastavaa. Ensinnäkin musiikin kokeminen on erittäin subjektiivinen asia. Myös sen oppimisen muodot ja aikataulut ovat hyvin henkilökohtaisia. Näiden lisäksi oppilaat eroavat muun muassa tiedoiltaan, taidoiltaan ja arvostuksiltaan. Nämä tekijät vaikeuttavat yksilöiden huomiointia erityisesti ryhmäopetuksessa. (Anttila 2004, 219-220.) Salon (2009, 195) mukaan erityistä tukea tarvitsevien lasten musiikkikasvatustyötä tekevien opettajien olisi tiedettävä perusasiat musiikin terapeuttisista vaikutuksista, sillä musiikki on perimmänsä emotionaalista.

Onneksi musiikkiopistoissa on myös poikkeuksia. Jotkut musiikkioppilaitokset ovat alkaneet pohtia erityisryhmien opetusta. Kehitys on kuitenkin valitettavan hidasta tiedon ja taitojen puutteesta johtuen. (Jäppinen 2008, 18-19.) Jäppisen (2008) tutkimus on yksi harvoista tutkimuksista, joka käsittelee erityistä tukea tarvitsevien musiikin opetusta Suomessa. Tätä tuoreempaa tietoa erityisryhmien huomioimisesta musiikkiopistoissa ei ole.

Eräs merkittävä edistysaskel erityisryhmien musiikin opetukseen liittyen on Suomen musiikkineuvoston vuosina 2007-2008 toteuttama Monimuotoinen musiikki –hanke. Hanke toteutettiin opetusministeriön tuella. Hankkeen tavoitteina oli muun muassa edistää musiikkielämän monipuolisuutta, ihmisten yhdenvertaisuutta sekä tehostaa palvelujen saatavuutta. Hanke koski erilaisten oppijoiden lisäksi maahanmuuttajia, syrjäytyneitä ja vähemmistökulttuureita. Hanketta varten tehdyn kyselytutkimuksen sekä työryhmän ideoiden perusteella laadittiin kehittämisideat sekä toimenpideehdotukset tilanteen parantamiseksi. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla kehityskohteiksi nousivat muun muassa kuvionuottijärjestelmän kehittäminen, musiikkioppilaitosten erityispedagogiikan kehittyminen, selkokielen materiaalin

lisääminen ja erityismusiikkikasvatuksen saaminen mukaan opettajankoulutukseen. (Suomen musiikkineuvosto 2008.) Hankkeen vaikutuksista käytännön toimintaan ei ole olemassa tutkittua tietoa, mutta merkittävää on hankkeen nostattama keskustelu musiikin erityisopetuksen tilasta.

3.4 Yleisimmät oppimiseen vaikuttavat häiriöt

Erilaisen oppijan määrittelemisen on hankalaa. Erilaisia lukemisen, kirjoittamisen, matematiikan, avaruudellisen hahmottamisen, motoriikan, fyysisen vamman tai kehitysvamman aiheuttamia oppimisvaikeuksia ilmenee kuitenkin arvioiden mukaan 20–25 % väestöstämme. (Hämäläinen, Lias, Taarna & Valkama 2007, 15–17.) Häiriöiden luokittelu on vaikeaa ja usein epäluotettavaa, sillä ihmisen toimintaan vaikuttavat monet erilaiset tekijät. Kuten aikaisemminkin todettu, luokittelu leimaa ihmistä joko positiivisesti tai negatiivisesti ja saattaa toimia itseään toteuttavana ennustuksena. Luokittelusta on siitä huolimatta monia hyötyjäkin. Ratkaisujen löytymisen kannalta on tärkeää että opettaja ymmärtää ongelman. Luokiteltaessa ongelma esitetään tiiviissä muodossa, ja kasvattaja osaa arvioida tilanteita nopeasti. (Kuorelahti 2003, 123–126.) Seuraavissa luvuissa käsitelen lyhyesti niitä oppimiseen vaikuttavia häiriöitä, jotka saattavat nousta esiin musiikin perusteiden tunneilla. Erillisenä teoriana käsitelen Kaisu Asikaisen tutkimuksen säveljonojen hahmottamisen ongelmista, sillä se on yksi harvoja musiikin teoreettisten aineiden oppimisvaikeuksia käsittelevistä tutkimuksista.

3.4.1 Käyttäytymishäiriöt

Käyttäytymishäiriöt jaetaan pääsääntöisesti kahteen osaan: ulospäin suuntautuneeseen ja sisäänpäin kääntyneeseen. Ulospäin suuntautuneen käytöshäiriön oireita ovat esimerkiksi aggressiivisuus tai ylivilkkaus. Tarkkaavaisuus- ja yliaktiivisuushäiriö, käytöshäiriö ja uhmakkuushäiriö ovat yleisimpiä ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen ongelmia. Sisäänpäin kääntynyt käytöshäiriö taas voi näkyä vaikkapa ahdistuneisuutena tai syrjään vetäytymisenä. (Kuorelahti 2003, 127.)

Tarkkaavaisuuden häiriöstä käytetään lyhennettä ADD (attention deficit disorder). ADHD (attention deficit/hyperactive disorder) tarkoittaa tarkkavaisuuden häiriötä johon liittyy myös yliaktiivisuus. Tarkkaavaisuushäiriöstä kärsivälle henkilölle tehtäviin keskittyminen on vaikeaa, ja hän häiriintyy helposti pienistäkin asioista. Yliaktiivinen henkilö puolestaan ilmaisee tunteensa vahvasti ja tuottaa helposti häiriötä ympäristölleen jatkuvalla liikkumisella. Pelkkään tarkkaavaisuushäiriöön liittyy usein oppimisongelmia, kun taas ylivilkkauteen yhdistyy enemmän käyttäytymisongelmia. (Kuorelahti 2003, 128–130.)

Kun henkilö loukkaa toistuvasti muiden ihmisten oikeuksia ja sortaa tai uhkailee muita, saattaa olla kyse käytöshäiriöstä. Käytöshäiriöön liittyy fyysistä aggressiivisuutta ja julmuutta. Kolmas ulospäin suuntautuva käytösongelma on uhmakkuushäiriö. Se ilmenee siten, että lapsi osoittaa vastahankaisuutta, vihamielisyyttä ja ilkeyttä enemmän kuin muut hänen ikäryhmäänsä kuuluvat. Häiriö tuottaa ongelmia myös koulumenestyksessä ja sosiaalisissa suhteissa. (Kuorelahti 2003, 131–132.)

Sisäänpäin suuntautunut käytöshäiriö ilmenee esimerkiksi syrjään vetäytymisenä, ahdistuneisuutena ja masentuneisuutena. Häiriö suuntautuu nimensä mukaisesti henkilön sisäiseen maailmaan. Tällaisesta käytöshäiriöstä kärsivään on usein hyvin vaikea saada kontaktia. Kasvattajan kannalta tällainen käyttäytyminen on ainakin aluksi helpompaa kuin ulospäin suuntautunut häiritsevä toiminta. Pidemmän päälle tilanne voi kuitenkin kehittyä hyvinkin vakavaksi ja pitkäkestoiseksi psyykkiseksi häiriöksi. (Kuorelahti 2003, 127.)

Tunnetuin sisäänpäin suuntautunut häiriö on autismi. Autismi on erityisesti käyttäytymisen häiriö, vaikka siihen liittyy myös kielellisen kehityksen ongelmia. Autismin pääoireisiin kuuluvat vaikeudet sosiaalisessa kanssakäymisessä ja kommunikaatiossa sekä vaikeus poiketa rutineista. Lisäksi siihen voi liittyä esimerkiksi nukkumisen tai syömisen häiriöitä, raivonpuuskia tai aloitekyvyttömyyttä. (Kerola 2001, 20-22.) Aspergerin oireyhtymä on autismin lievempi muoto. Aspergerin oireyhtymässä sosiaaliset vaikeudet ovat pienempiä, kielellisiä vaikeuksia esiintyy vähemmän ja toimintakyky on parempi. Keskeiset oireyhtymään liittyvät piirteet ovat vahva halu kavereussuhteiden solmimiseen, kömpelyys ja vaikeudet sosiaalisissa tilanteissa. Erityisesti ei-verbaalisen ilmaisun ymmärtäminen ja tuottaminen on

hankalaa. Aspergerin oireyhtymään liittyy myös vahvat kiinnostuksen kohteet. (Ahonen & Korhonen 2002, 315-317.)

3.4.2 Kielelliset erityisvaikeudet

Ahvenainen, Ikonen ja Koro jakavat kirjassa Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön (2001, 167-168) kielen merkityksen kolmeen osaan. Ensinnäkin kieli toimii viestinnän välineenä ja on siten tärkeä osa sosiaalista vuorovaikutusta. Kieli on myös ajattelun väline, sillä se auttaa havaintojen organisoitumista. Kolmanneksi kieli on väline oman ja toisten käyttäytymisen säätelyyn. Kielelliset ongelmat vaikuttavat lukemisen ja kirjoittamisen oppimiseen. Suuri osa muiden asioiden oppimisesta pohjautuu nimenomaan lukemis- ja kirjoittamistaitoihin, joten kielelliset ongelmat vaikuttavat laajalti kaikkeen oppimiseen ja toimintaan. (Ahvenainen ym. 2001, 168.)

Dysfasia eli kielellisen kehityksen häiriö ilmenee puheen tuottamisen ja ymmärtämisen vaikeutena. Dysfasia käsitteenä sisältää kaikki puheen ja kielen kehittymiseen liittyvät häiriöt. (Latva 2001, 23.) Sekä ongelmien vaikeusaste että laajuus vaihtelevat. Kielellisistä ongelmista kärsivät lapset oppivat usein puhumaan kouluikänsä mennessä, mutta ongelmia esiintyy oppimisessa ja monimutkaisten asioiden ymmärtämisessä ja ilmaisussa. (Ahonen & Korhonen 2002, 95.) Kielellisiä ongelmia on luokiteltu monin eri tavoin. Lähes kaikissa luokitteluissa ongelmat erotetaan toisistaan sen mukaan, ilmenevätkö vaikeudet ensisijaisesti kielen ymmärtämisessä vai kielen tuottamisessa. Kielelliset vaikeudet liittyvät myös moniin oireyhtymiin tai kehityshäiriöihin kuten CP-vammaan, kuulovammoihin ja autismiin. (Ahonen & Korhonen 2002, 111.)

Kun normaaliälyisellä ja tavalliseen kouluopetukseen osallistuvalla lapsella on keskimääräistä suurempia vaikeuksia lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa, puhutaan erityisestä lukemis- ja kirjoittamisvaikeudesta eli dysleksiasta. Yleensä määritelmän ulkopuolelle jätetään ne lapset, jotka ovat emotionaalisesti häiriintyneitä tai joilla on selvä aivovaurio. (Korhonen 2002, 127.) On erikoista kuinka paljon lukivaikeudet korostuvat verrattuna kaikkiin muihin puutteellisesti hallittuihin taitoihin. Yleisesti pidetään täysin normaalina, että ihminen ei osaa esimerkiksi piirtää tai tanssia hyvin. Sen sijaan lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia ihmetellään suuresti. (Niemi 2000, 38.)

Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia esiintyy tutkimuksesta ja määritelmästä riippuen 3-10 % kouluikäisistä lapsista. (Korhonen 2002, 127-128.) Dysleksiasta kärsivillä lapsilla on vaikeuksia erityisesti silloin kun tarvitaan niin sanottua fonologista prosessointia. Tällä tarkoitetaan äänteiden tunnistamista ja joustavaa käyttöä. Dyslektikko voi lukea nopeasti tuttuja sanoja, mutta uusien sanojen lukeminen ja sanaleikit ovat vaikeita. (Niemi 2000, 38-39.)

Aiemmin lukivaikeuksien on ajateltu liittyvän älykkyyteen. Nykyään kuitenkin tiedetään, että vaikeuksia ilmenee samanlaisina älykkyydestä riippumatta. Lukivaikeuksille ei olekaan löydetty yhtä syytä, mutta esimerkiksi pikkuaivojen toiminnan puutteellisuutta ja perimän merkitystä on tutkittu. Lukivaikeuksia tutkitaan erittäin laajasti, ja on todennäköistä että ongelmien syyt selviävät lähivuosina. (Niemi 2000, 43-44.)

Dysleksian yhteyttä musiikin opiskeluun on tutkittu melko laajalti. Dyslektikolle normaalinkin tekstin lukeminen on hidasta. Nuottikirjoitus on aivan oma maailmansa joka perustuu erilaisille symboleille, merkeille ja niiden yhdistelmille. Nuotinluvun oppiminen onkin dysleksiasta kärsiville usein hidas ja työläs prosessi. Opettaja voi helpottaa tilannetta esimerkiksi suuremmilla nuoteilla ja selkeillä merkinnöillä. Joitakin dyslektikoita saattaa häiritä mustan ja valkoisen värin suuri kontrasti. Tässä apuna voi olla nuottien tulostaminen värilliselle paperille. Dysleksia aiheuttaa vaikeuksia myös muistamisessa. Asioita kannattaa käsitellä pienissä osissa kasvattaen tietoa vain vähän kerrallaan. Tehokkain tapa opettaa dysleksiasta kärsivää lasta on monikanavainen opetus. Opetuksessa yhdistellään silloin esimerkiksi kuuntelua, kirjoitusta ja liikkumista. (Carver 2011.)

3.4.3 Motoriset ja auditiiviset ongelmat

Motorisen kehityksen hitaus, kömpelyys tai vaikeudet kirjoittamisessa saattavat olla merkki kehityksellisestä dyspraksiasta. Nämä vaikeudet tulevat esiin jokapäiväisessä elämässä. Motoriset ongelmat eivät vaikuta ainoastaan kädentaitoihin ja liikuntaan, vaan ne vaikuttavat moniin muihinkin aineisiin. Kouluiässä kömpelyydellä saattaa olla myös hyvin suuri vaikutus lapsen itsetunnon ja minäkäsityksen kehitykselle. Motoriset

ongelmat eivät aina liity toiseen oireyhtymään, vaan saattavat esiintyä lapsella ainoana oireena. Usein dyspraksiaan liittyy kuitenkin ongelmia myös jollakin muulla kehityksen osa-alueella. Motorisen kömpelyyden on todettu useimmiten lieventyvän iän myötä. Tutkimuksissa on kuitenkin saatu hyvin eriäviä tuloksia siitä milloin ja kuinka paljon ongelmat vähenevät. (Ahonen 2002, 269-271.)

Dyspraksia on kehityksellinen häiriö, eli se ilmenee lapsilla. Aikuisena alkavat motoriset ongelmat ovat sen sijaan merkki apraksiasta. Kun dyspraktikolle vaikeuksia tuottaa erityisesti uusien taitojen oppinen, on apraksiassa ennemminkin kyse vaikeudesta suorittaa jo opittuja motorisia tehtäviä. Aikuisten apraksiaan liittyy usein myös kielellisiä ongelmia, kun taas dyspraksiasta kärsivät lapset ovat usein kielellisesti taitavia. (Ahonen 2002, 276.)

CP-vamma on erityisesti motorisiin toimintoihin vaikuttava aivovaurio. Ongelmat liikkeissä eivät silloin johdu lihaksista, vaan lihaksiin käskyjä antavien aivoalueiden vaurioista. CP-vamma on pysyvä vaurio, mutta kuntouttamisen avulla lapsen toimintaedellytykset voivat parantua. CP-vammaisuus voidaan jakaa karkeasti kolmeen ryhmään. Lievästi vammaiset osaavat kävellä ja puhua selkeästi, ja ongelmat ilmenevät lähinnä hienomotoriikassa. Keskivaikeasti ja vaikeasti CP-vammaiset tarvitsevat apua jokapäiväisessä toiminnassa. CP-vamman yhteydessä saattaa usein esiintyä myös näkö- tai kuulohäiriöitä, puhe- ja oppimisvaikeuksia tai epilepsiaa. (Kerola 2001, 29-32.)

Elinympäristömme on nykyään hyvin meluisa. Lapset ovatkin entistä enemmän oppineet sulkemaan pois ympärillään olevat ylimääräiset äänet. Tämän takia kaikille lapsille on hyötyä auditiivisten taitojen kehittämisestä. Joillakin lapsilla on kuitenkin erityisiä auditiivisia vaikeuksia. Tällaiset vaikeudet voivat ilmetä muun muassa vaikeutena seurata suullisia ohjeita, tavaamisessa, musiikin kuuntelussa tai vieraiden kielten opettelussa. Auditiivisista vaikeuksista kärsivä on myös usein ulkopuolella keskusteluista. (Ikonen 2000, 74-77.)

Kuulohavainto on aina subjektiivinen asia, johon vaikuttavat monet tekijät. Siihen, kuinka yksilö kuulee musiikin, vaikuttavat hänen aikaisemmat kokemuksensa, persoonallisuutensa, odotuksensa sekä muut samanaikaiset ärsykkeet. (Karma 1986, 8-9.) Musiikki jatkuvana, muuttuvana asiana luo kuuntelulle monia haasteita. Taitavaan musiikin kuuntelemiseen liittyy esimerkiksi kyky kuullun materiaalin valikointiin,

luokitteluun, ryhmittelyyn ja hyvä keskittymiskyky. Sävellykset sisältävät valtavan määrän informaatiota, joka kuulijan tulee jäsentää mielessään. Yksittäiset äänet eivät vielä tee sävellystä, vaan kuulijan tehtävä on yhdistää menneet, nykyiset ja tulevat sävelet, rytmit ja harmoniat kokonaisuudeksi. (Ahonen 2004, 109-110.) Tätä kutsutaan auditiiviseksi strukturoinniksi. Auditiivisen strukturoinnin ongelmat vaikeuttavat äänen hahmottamista ja muistamista. Tämä tulee esiin myös musiikin perusteiden tunneilla. Tuire Kuusi (n.d.) ehdottaa auditiivisen strukturoinnin ottamista osaksi musiikin perusteiden opetusta. Strukturointia voi harjoitella esimerkiksi erottamalla musiikista yksiköitä ja nimeämällä niitä. Auditiivista strukturointia voidaan helpottaa lisäämällä rytmi- tai melodiadiktaatteihin teksti, sillä sanarytmit helpottavat hahmottamista. (Kuusi n.d.)

3.4.4 Hahmottamisen ongelmat

Hahmottamisen ongelmat voivat johtua monista tekijöistä. Edellisissä luvuissa on tullut esiin, että lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet saattavat ilmetä vaikeutena hahmottaa sanoja tai lauseita (Niemi 2000, 38-39.) Äänen hahmottamisen vaikeudet taas voivat johtua esimerkiksi auditiivisen strukturoinnin ongelmista (Kuusi n.d.). Myös erilaiset keskittymisen ongelmat voivat vaikeuttaa hahmottamista (Ahonen & Korhonen 2002, 315-317). Seuraavaksi esitellään tarkemmin eräs teoria musiikin teoreettisten aineiden hahmotusongelmiin liittyen.

Kaisu Asikainen (2005) on tutkinut hahmottamisen ongelmia säveljonon hallintaan liittyen. Matematiikassa luonnolliset lukukäsitteet 1, 2, 3, 4 ja niin edelleen muodostavat lukujonon. Lapset oppivat tämän jonon jo melko nuorena, sillä matematiikka on läsnä jokapäiväisessä elämässämme. Hallitakseen matemaattisia asioita lapsen on kuitenkin opittava vielä ymmärtämään näiden lukujonon jäsenten keskinäiset suhteet, sillä luku saa merkityksen vain suhteessa toisiin lukuihin. Musiikissa sama jonoajattelu pätee kantasävelissä c, d, e, f, g, a ja h, jotka muodostavat säveljonon. Nämä säveljonot kehittyvät kuitenkin lukujonoihin nähden vasta hyvin myöhäisessä vaiheessa, sillä niitä ei tarvita korvakuulolta laulamissa. On myös suuri riski, että sävelnimet hallitaan vain termeinä eikä niitä hallita käytännössä. (Asikainen 2005, 26.)

Kehittynyt säveljonojen hallinta näkyy esimerkiksi helppoutena vertailla sävelten korkeuseroja, melodioiden muistamisena sekä siinä, että lapsi hallitsee jokaiselta kantasäveleltä lähtevät asteikot. Sävelten korkeuserojen tunnistaminen kehittyy arkielämässä, mutta muiden tekijöiden hallinta vaatii runsaasti harjoitusta. (Asikainen 2005, 27.) Asikaisen (2005, 26) mukaan on mahdollista, että jotkut ihmiset eivät koskaan opi täysin hallitsemaan säveljonoja.

Soittotunneilla lapsi oppii usein sävelten nimet. Sävelnimet saattavat kuitenkin jäädä vaikkapa sormitusnumeroiden varjoon. Lapsi voi oppia ajattelemaan nuotteja vain sormituksina tai käden asentoina. Tästä seuraa se, että nuotit eivät ole integroituneet eli yhdistyneet säveltasoihin. Musiikin perusteiden tunneilla tehtävissä harjoituksissa edellytetään kykyä integraatioon. Esimerkiksi melodiadiktaattien kirjoittaminen vaatii jo melko kehittyntä säveljonojen hallintaa. Musiikin perusteiden opettajat saattavat olettaa, että oppilaat hallitsevat säveljonot soittotuntien pohjalta, ja puhuvat siksi asioista vaikeilla termeillä. Tämä johtaa väistämättä oppimisvaikeuksiin. (Asikainen 2005, 33.)

Asikaisen (2005, 79) mielestä musiikin teoria-aineiden opetusta tulisi jatkossa ohjata nimenomaan säveljonojen parempaan hallintaan, sillä suuri osa oppimisen ongelmista johtuu vaikeuksista tällä alueella. Säveljonojen ymmärtäminen on kognitiivisesti haastavaa, ja sen opettamisen tulisi olla suunniteltua. Säveljonojen ymmärtäminen olisi avain musiikin ja sen merkintätapojen syvälliseen ymmärtämiseen. (Asikainen 2005, 79.)

3.5 Muut oppimiseen vaikuttavat tekijät

Oppimiseen vaikuttavat lukemattomat tekijät. Anttilan (2004, 15) mukaan oppimiseen vaikuttavia taustatekijöitä ovat ympäröivä kulttuuri, oppimisympäristö ja henkilökohtaiset tekijät kuten koti, lahjakkuus ja aikaisemmat tiedot ja taidot. Oppimisprosessissa vaikuttavia asioita ovat oppijan havainnot, motivaatio, oppimistyyli ja opiskelustrategiat. Oppimisprosessista saatu palaute ja muutokset tiedoissa vaikuttavat taas uusien oppimisprosessien kulkuun. (Anttila 2004, 15.)

3.5.1 Motivaatio

Motivaatiolla tarkoitetaan yksilön syitä tavoitteelliseen käyttäytymiseen. Motivoituneet oppilaat ovat aktiivisesti sitoutuneita opiskeluun, pyrkivät ymmärtämään asiat, ovat innokkaita ja nauttivat opiskelusta. Motivaation puute taas näkyy passiivisuutena ja opiskelun välttämisenä. Motivaatio on hyvin laaja käsite. Siihen sisältyy esimerkiksi yksilön persoonallisia ominaisuuksia, ja ympäristöllä ja tilanteilla on siihen suuri vaikutus. Näiden yhteisvaikutuksen ja dynaamisuuden takia yksilön käyttäytyminen ei ole helposti selitettävissä. Motivaatiosta on lukuisia teorioita, mutta ei ole olemassa yleisesti hyväksyttyä teoriaa, joka yhdistäisi kaikki motivaatioprosessiin vaikuttavat tekijät. (Anttila & Juvonen 2002, 100-101.)

1900-luvun alussa motivaatiota pyrittiin selittämään erityisesti ulkoisten motiivien avulla. Ajattelu perustui behaviorismiin, eli palkkioiden ja rangaistusten uskottiin ohjaavan ihmisten toimintaa. (Ahonen 2004, 154.) Nykyään kasvatustieteissä ovat vallalla sosiokognitiiviset motivaatioteoriat. Nämä teoriat pyrkivät tarkastelemaan sekä yksilön sisäisiä prosesseja että ympäristön ja sosiaalisen maailman vaikutusta niihin. (Anttila 2004, 72.) Motivaatiota ei siis enää nähdä yksiselitteisenä ilmiönä, vaan enemmänkin yläkäsitteenä monille asioille. Sosiokognitiiviset teoriat huomioivat ihmisen aktiivisena, tietoisena subjektina, joka ei kuitenkaan toimi sosiaalisessa tyhjiössä. Yksilön toimintaan vaikuttavat muun muassa ympäristö, muiden henkilöiden suhtautuminen sekä toiminnan seuraukset. (Ahonen 2004, 155.)

Motivaation perusta voidaan jakaa kahteen osaan: arvokäsityksiin ja menestymisen odotuksiin. Arvokäsityksillä tarkoitetaan sitä, kokeeko henkilö opiskeltavan asian mielekkääksi ja arvokkaaksi. Menestymisen odotukset taas näkyvät siinä, uskooko henkilö pystyvänsä menestymään opinnoissa. Jos toinen näistä on alhainen, ei yksilö motivoidu opiskeluun. Käytännössä ongelma voi siis olla joko siinä, että henkilö ei pidä opeteltavaa asiaa merkittävänä, tai siinä että tehtävä tuntuu liian haastavalta. Opiskelijan sosiaalinen ympäristö vaikuttaa näistä kumpaankin. (Anttila 2004, 72-73.)

Motivaatio voi olla lähtöisin yksilöstä itsestään. Tällöin puhutaan sisäisestä motivaatiosta. Sisäisesti motivoitunut lapsi voi harjoitella esimerkiksi soittoläksyjä pelkästä soittamisen ilosta. Motivaatiosta suuri osa tulee kuitenkin ulkopuoleltamme.

Syy tällaisen ulkoisen motivaation syntyyn saattaa olla vaikkapa lähestyvä kurssisuoritus tai harjoittelusta saatu palkkio. (Ahonen 2004, 154-155.)

Motivaation merkitys oppimiselle on valtava. Siksi yksi opettajan tärkeimmistä tavoitteista tulisi olla oppilaiden sisäisen kiinnostuksen synnyttäminen ja ylläpito. Opettajan olisi pyrittävä huomioimaan oppilas mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Anttila & Juvonen 2002, 120.) Oppilaan motivaatioprofiili perustuu hänen aikaisempiin kokemuksiinsa, luonteenpiirteisiinsä, kykyihinsä, sosiaalisiin tekijöihin ja opiskeltaviin asioihin. Motivaation tukeminen vaatii siis opettajalta oppilaan hyvää tuntemista ja yksilöllisiä ratkaisuja. Toimivimmat motivointitavat ovat jokaisen oppilaan kohdalla erilaisia. (Anttila 2004, 93.)

Heikon motivaation syynä voi olla esimerkiksi aikaisemmat negatiiviset oppimiskokemukset, liiallinen kilpailu tai huonot opiskelustrategiat. Opettajan kannattaa pohtia mistä tekijästä tai mistä tekijöistä oppilaan huono motivaatio johtuu, jotta oikeisiin asioihin osataan puuttua. Opiskelumotivaation pohjana on päämäärän tiedostaminen. Jos päämäärä on kaukana, on tavoitteen jakaminen pienemmiksi osatekijöiksi viisasta. Opettaja voi auttaa oppilasta sopivien välitavoitteiden laatimisessa. (Kauppila 2003, 50-53.) Eräs usein toimiva motivointitapa on opiskelijan osallistuminen tehtävien valintaan. Tämä lisää tehtävien kiinnostavuutta. Vaikka suuri osa motivaatiosta on lähtöisin oppilaista itsestään, ei opettajan roolia saa vähätellä. Opettaja voi toiminnallaan tukea oppilaan sisäistä motivaatiota, tehtäväorientoitumista, itseluottamusta ja menestymisen odotuksia. Opettajan toiminta onkin yksi merkittävimmistä motivaatioon, käyttäytymiseen ja oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. (Anttila & Juvonen 2002, 120-123.)

3.5.2 Musikaalisuus

1800-luvulla vaikuttanut Francis Galton loi tieteellistä perustaa synnynnäiselle lahjakkuudelle ja otti käyttöön käsitteen luonnonlahjakkuus. Tällä hän tarkoitti poikkeuksellisia synnynnäisiä kykyjä, jotka tulevat esiin koulutuksesta riippumatta, ja säilyvät muuttumattomina läpi elämän. Musiikin alueella tällaista lahjakkuutta kutsutaan musikaalisuudeksi. (Ahonen 2004, 29-30.) Musikaalisuus käsitteenä on vaikeasti määriteltävä. Jotkut tutkijat ajattelevat musikaalisuuden olevan monien

pienempien ja toisistaan riippumattomien osien summa. Musikaalisuuden mittareita voivat tällöin olla vaikkapa vahvat tunne-elämykset musiikkia kuunnellessa, hyvä motoriikka tai rytmitaju. Toisen näkemyksen mukaan musikaalisuus on yhden tekijän varassa toimiva kokonaisuus, jonka osia ovat muun muassa hahmotuskyky ja kyky tuottaa erilaisia sävyjä ja tempovaihdoksia. (Karma 1986, 44-45.)

Musikaalisuuden kehittymiseen vaikuttavat sekä perimä että ympäristö. Näiden suhdetta on kuitenkin hyvin vaikea selvittää, sillä kodeissa joissa vanhemmilla on musiikillisia taipumuksia, harrastetaan yleensä paljon musiikkia. On hankala tutkia kuinka paljon lasten musiikilliseen menestykseen vaikuttaa kodin aktiivisuus, kuinka paljon taas peritty lahjakkuus. Arkielämässä perimän merkitystä musikaalisuuteen pidetään erittäin merkittävänä. Tämä johtuu paljolti monien muusikkosukujen olemassaolosta. Useilla tutkimuksillakin on osoitettu, että vanhempien ja lapsien musikaalisuudella on selvä yhteys. On kuitenkin mahdotonta sanoa, kuinka paljon tähän vaikuttaa virikkeellinen ympäristö, kuinka paljon taas perimä. (Anttila & Juvonen 2002, 69.)

Anttilan ja Juvosen (2002, 67) mukaan kasvattajan näkemys musikaalisuudesta näkyy hänen toiminnastaan. Se säätelee opettajan suhtautumista oppilaisiin ja opettajan oppilaisiin kohdistamia odotuksia. Täten opettajan näkemys musikaalisuudesta vaikuttaa koko opetuksen suunnitteluun. (Anttila & Juvonen 2002, 67.) Lahjakkuutta korostava näkökulma voi äärimmillään johtaa jopa ajatteluun, jonka mukaan musiikkia kannattaa opettaa vain synnynnäisesti lahjakkaille lapsille. On erikoista, että tällaista ajattelua esiintyy lähinnä musiikin opetukseen liittyen. Esimerkiksi matematiikka tai kielten oppiminen ovat myös yhteydessä lahjakkuuteen, mutta niiden opettamista kaikille pidetään itsestään selvänä. (Ahonen 2004, 49.) Kuten monissa muissa asioissakin, myös musiikissa keskinkertaisia on eniten. Ääritapauksia eli huippulahjakkaita tai lahjattomia ilmenee harvemmin. (Karma 1986, 49.)

Musikaalisuutta testataan monilla tavoilla. Musiikin ammattiopintoihin haettaessa tällainen testaaminen on toki perusteltavaa. Harrastustasolla musikaalisuuden mittaaminen testeillä on kuitenkin kyseenalaista, sillä testitulokset vaikuttavat melko suoraan testattavan musiikilliseen minäkäsitykseen. Tämän kautta testitulos heijastuu väistämättä myös henkilön musiikilliseen kehitykseen ja musiikillisen maailmankuvan muotoutumiseen. Näin sillä saattaa olla merkitystä myös musiikkiopintojen onnistumisessa. (Anttila & Juvonen 2002, 77.) Musikaalisuuden tutkimisen ja

testaamisen vaikeus johtuu selkeiden, testattavien teoriarakennelmien puutteesta. Musikaalisuuteen sisältyviä tekijöitä on vaikea määritellä yksimielisesti. (Karma 1986, 43.)

Mikä on siis musikaalisuuden suhde taitoihin? Usein ajatellaan, että tullakseen loistavaksi muusikoksi täytyy henkilöllä jo varhaislapsuudessa ilmetä poikkeuksellista lahjakkuutta. On kuitenkin olemassa esimerkkejä huipputaiteilijoista, jotka eivät ole nuorina osoittaneet erityistä lahjakkuutta. Musikaalisuuden lisäksi ahkeruudella näyttäisi olevan suuri merkitys menestymiselle. (Anttila & Juvonen 2002, 67.) Voidaan ajatella, että ihmisellä on oltava tietty synnynnäinen lahjakkuustaso. Sen lisäksi suuria vaikuttajia ovat muun muassa motivaatio ja ympäristö. Yksinkertaistetusti ajatellen hyvän suorituksen perusta on se, kuinka olemassa olevia vahvuuksia ja kykyjä osataan hyödyntää ja kehittää. (Ahonen 2004, 49-50.)

3.5.3 Oppimisympäristö

Oppimiseen vaikuttavat suuresti oppijan itsensä lisäksi hänen ulkopuolellaan olevat tekijät. Näiden tekijöiden summaa kutsutaan oppimisympäristöksi. Oppimisympäristöt voidaan jakaa neljään osa-alueeseen: fyysiseen, sosiaaliseen, kognitiiviseen ja psyykkiseen oppimisympäristöön. Oppimista tapahtuu valtavasti myös koulun ulkopuolella arkielämän tilanteissa. Esimerkiksi tietoteknologian kehitys mahdollistaa uusia oppimistapoja, jotka usein kiinnostavat lapsia perinteistä koulunkäyntiä enemmän. Koulu onkin menettämässä monopoliasemaansa tiedon välittäjänä. (Ahvenainen ym. 2001, 195-196.)

Fyysinen oppimisympäristö sisältää esimerkiksi rakennuksen jossa opetus järjestetään, luokkatilat ja opetusvälineet. Se asettaa raamit sille, kuinka opetus voidaan järjestää. Kognitiivisella oppimisympäristöllä viitataan nimensä mukaisesti oppilaiden tiedollisen kehityksen tukemiseen. Tässä opettajan apuna ovat opetussuunnitelmat ja erilaisten oppijoiden kohdalla henkilökohtaiset suunnitelmat. Kognitiivinen oppimisympäristö tarjoaa parhaimmillaan mahdollisuuden oppilaan aktiiviseen toimintaan tiedon etsijänä, käsittelijänä ja kokijana sekä ohjaa elinikäiseen oppimiseen. (Ahvenainen ym. 2001, 195-196.)

Oppimisympäristöä ovat myös oppilaan ympärillä olevat ihmiset kuten vanhemmat, opettajat ja kaverit. Nämä yhdessä vuorovaikutuksen ja keskustelutapojen kanssa luovat sosiaalisen oppimisympäristön. Opettaja on merkittävässä osassa sosiaalisen oppimisympäristön ohjaamisessa. Yksi keskeinen osa sosiaalista oppimisympäristöä on suhtautuminen erilaisiin oppijoihin. Vuorovaikutus oppilaiden kesken kehittää erilaisten oppijoiden sosiaalista integroitumista. Psyykinen oppimisympäristö liittyy vahvasti sosiaaliseen oppimisympäristöön, mutta sisältää ennemminkin subjektiivisia kokemuksia. Esimerkiksi koulukiusaaminen on osa psyykkistä oppimisympäristöä. Hyvä psyykinen oppimisympäristö luo viihtyvyyttä. (Ahvenainen ym. 2001, 194.)

Opetushallituksen (2002, 7) laatimissa Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa sanotaan opiskeluympäristöstä näin:

Oppilaan aktiivista roolia korostavasta oppimiskäsityksestä seuraa, että opiskeluympäristön tulee antaa oppilaille mahdollisuus asettaa omat tavoitteensa, oppia työskentelemään itsenäisesti ja yhdessä toisten kanssa sekä löytää itselleen sopivia työskentelytapoja. Keskeistä on vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä ja oppilaiden kesken sekä erilaisten oppimis-, työskentely- ja arviointitapojen huomioon ottaminen. Tavoitteena on, että opiskeluympäristössä vallitsee avoin, rohkaiseva ja myönteinen ilmapiiri. Hyvä opiskeluympäristö mahdollistaa oppilaan vuorovaikutustaitojen, aloitekyvyn ja pitkäjänteisyyden kehittymisen. Se myös kannustaa oppilaan aktiivisuutta, luovuutta, itsenäistä ajattelua ja oppimismotivaatiota ja mahdollistaa turvallisen kasvun ja kehityksen. Onnistumisen kokemukset, jotka musiikissa usein syntyvät pitkäjänteisen työskentelyn kautta, kasvattavat oppilaan uskoa omaan kykyihinsä. Opiskeluympäristön tulee olla sellainen, että oppilaalla on mahdollisuus kykyjensä ja musiikillisen ilmaisunsa tavoitteelliseen, monipuoliseen kehittämiseen.

Opetussuunnitelman perusteissa ei käsitellä tarkasti sitä, minkälainen oppimisympäristön tulisi olla, vaan paino on oppimisympäristön ominaisuuksilla (Anttila 2004, 169). Oppimisympäristön fyysisiin tekijöihin puututaan vain siten, että ympäristön tulee mahdollistaa erilaiset työskentelytavat ja oppilaan monipuolinen kehittyminen. Erilaiset työskentelytavat liittyvät myös kognitiiviseen oppimisympäristöön. Sen lisäksi kognitiivisen oppimisympäristön tulisi kannustaa oppilaita pitkäjänteisyyteen ja itsenäiseen ajatteluun. Opetussuunnitelman perusteissa oppimisympäristön pääpaino on sosiaalisessa ja psyykkisessä ympäristössä. Musiikkiopistoissa tulisi pyrkiä hyvään ilmapiiriin ja vuorovaikutustaitojen

kehittymiseen. Oppilaalle tulee antaa mahdollisuus oppia työskentelemään itsenäisesti ja muiden kanssa. (Anttila 2004, 171.)

Opetushallituksen (2002, 7) mukaan toimiva opiskeluympäristö lisää myös motivaatiota. Opettajan aidon kiinnostuksen oppilaita kohtaan onkin huomattu luovan tunneille positiivisen ilmapiirin. Oppilaiden motivaatio taas on kiinteässä yhteydessä luokan ilmapiirin kanssa. Myönteinen ilmapiiri on välttämätön osa mielekästä opiskeluympäristöä. (Anttila & Juvonen 2002, 122-123.)

Hyvät oppimisympäristöt ovat tarvittaessa muunneltavissa erilaisten oppijoiden tarpeiden mukaisiksi. Erityisopetuksen kannalta hyvässä fyysisessä oppimisympäristössä liikkuminen on helppoa ja materiaalit helposti saatavilla. Suurin osa nykyisistä kouluista palvelee huonosti erityisoppijoiden tarpeita. Myös sosiaalinen oppimisympäristö on sidoksissa fyysiseen oppimisympäristöön siten, että fyysiset tekijät voivat mahdollistaa työskentelyn ryhmissä tai itsenäisesti. Kognitiivisen oppimisympäristön tulisi olla monipuolinen siten, että käytössä olisi monia työskentelytapoja. Yhteistoiminnalliset työskentelytavat ovat suositeltavia, jos ryhmässä on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, sillä tällainen työskentely johtaa sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Psyykinen oppimisympäristö on merkittävä puhuttaessa erityistä tukea tarvitsevista oppilaista. Koulun tulisi kasvattaa oppilaat pitämään erilaisuutta luonnollisena osana elämää ja näin kehittää suvaitsevaisuutta. (Ahvenainen ym. 2001, 197-200.)

3.5.4 Ikäkaudet

Jean Piaget'n kehittämä lapsen kognitiivista kasvua kuvaava teoria on yksi tunnetuimpia kehitysteorioita. Piaget'n mukaan lapsen tunne-elämä ja älyllinen kehitys ovat erottamattomat. Teoriassaan hän kuitenkin keskittyy nimenomaan älylliseen kehitykseen. Teoriaa onkin kritisoitu siitä, että se jättää huomiotta esimerkiksi esteettisen ja intuitiivisen ajattelun. Piaget'n teoria on kuitenkin ainoa, joka pyrkii pelkän kuvailemisen sijaan selittämään lapsen kehitystä käytännön tasolla. (Paananen 2003, 49-57.)

Piaget jakaa ajattelun kehityksen neljään vaiheeseen. Sensomotorisessa vaiheessa lapsi käsittää maailman havaitseminaan staattisina mielikuvina. Noin 2-vuotiaana alkaa esioperationaalinen vaihe. Silloin lapsi oppii käsittämään asiat konkreettisina objekteina ja pystyy ennakoimaan tapahtumia. 7-11-vuotiaana on konkreettisten operaatioiden vaihe, jolloin lapsen looginen ajattelu on jo huomattavasti kehittyneempää. Viimeinen vaihe on formaalisten operaatioiden vaihe. (Ahonen 2004, 52-53.) Formaalisten operaatioiden vaiheessa oleva henkilö kykenee käsittelemään abstrakteja asioita (Paananen 2003, 49).

Swanwick ja Tillman (1986) kehittivät Piaget'n teorian pohjalta vaiheteorian lapsen musiikillisesta kehittymisestä. He tutkivat lasten säveltämiä kappaleita, ja jakoivat niiden perusteella kehityksen kahdeksaan vaiheeseen. Ensimmäisenä on sensorinen vaihe jolloin lapset havainnoivat äänen laatua ja dynamiikkaa. Soittaminen ja laulaminen on kokeilemistä. Sensorinen vaihe jatkuu noin neljään ikävuoteen asti. Neljästä viiteen ikävuoteen lapsella on manipulatiivinen vaihe. Silloin äänen tuottamista harjoitellaan sekä laulaen että soittimilla. Manipulatiivisen vaiheen loppupuolella soitto- ja laulukokeilut kohdistuvat esimerkiksi voimakkuuden tai nopeuden vaihteluihin. Tätä vaihetta kutsutaan persoonallisen ilmaisun vaiheeksi. 5-8-vuotiaiden sävellyksissä alkaa näkyä selvästi musiikillinen äidinkieli, eli oman kulttuurin musiikille tyypilliset rakenteet. Rytmiiikka on selkeää, ja myös ostinatoa ja sekvenssejä aletaan tuottaa. Musiikki on tässä vaiheessa melko yllätyksetöntä. (Paananen 2003, 53-54.)

Teorian viides vaihe on tutkiva eli spekulatiivinen vaihe, joka kestää noin yhdeksästä yhteentoista ikävuoteen. Silloin lapsi keksii uusia asioita ja kokeilee niitä sävellyksissään. Kappaleessa saattaa esimerkiksi olla yllätyksellinen loppu ja paljon kontrasteja. Teini-iässä, eli noin 13-14-vuotiaana erilaiset ihailun kohteet nousevat merkittävään osaan lasten sävellyksissä. Tuotokset muistuttavat lapsen esikuvien kappaleita. 15-vuotiaasta eteenpäin on symbolinen vaihe, jolloin tietoisuus musiikin tunteisiin vetoavasta voimasta kasvaa. Musiikista tulee kommunikaation väline ja sillä pyritään ilmaisemaan asioita. Tässä vaiheessa harmoninen kehittäminen on tärkeää. Swanwickin mukaan on epätodennäköistä, että tällaista musiikillista hahmottamista ilmenisi ennen 15. ikävuotta. On myös mahdollista että jotkut eivät koskaan saavuta tätä tasoa. Viimeinen eli kahdeksas vaihe on nimeltään systemaattinen vaihe. Silloin säveltämistä leimaa tutkiminen ja uudet musiikilliset ideat. (Paananen 2003, 54.)

Swanwickin ja Tillmanin malli antaa hyvän ja käytännönläheisen yleiskuvan lapsen musiikillisesta kehityksestä. Siinä käsitellään kuitenkin vain hyvin vähän musiikin rakenteellisia piirteitä ja niiden hahmottamista. Teoria jättää huomioimatta myös esimerkiksi opetuskäytäntöjen, opettajan toiminnan ja musiikillisten kokemusten määrän vaikutuksen. (Paananen 2003, 54-57.) Musiikillisen kehityksen tutkiminen on hankalaa, sillä kehitykseen vaikuttavat synnynnäisten tekijöiden lisäksi ympäristö. Esimerkiksi mahdollisuudella kuunnella musiikkia on suuri vaikutus. Näiden opittujen taitojen erittelemisen primääristä musikaalisuudesta on hyvin vaikeaa. (Karma 1986, 81.) Musiikillisen kehityksen teorit ovatkin vain suuntaa antavia. Lasten musiikillinen kehitys on aina hyvin yksilöllistä. Joku lapsi saattaa kehittyä rytmisellä alueella nopeasti, toiselle taas melodinen kehitys tulee nopeammin. Musiikki oppiaineena edellyttää kuitenkin tiettyjen perusasioiden hallintaa ennen kuin seuraavan asian oppiminen on mahdollista. Vaikka erilaiset oppimisnopeudet saattavat aiheuttaa opettajalle haasteita, ovat ne rikkaus. (Paananen 2009, 150-151.)

3.5.5 Alisuoriutuminen

Alisuoriutumisella tarkoitetaan sitä, että oppilas ei käytä kaikkia taitojaan ja voimavarojaan opiskellessaan. Alisuoriutujat eivät ole tyhmiä, mutta syystä tai toisesta he eivät käytä kaikkia kykyjään hyväkseen. (Hurtta 1999, 3-4.) Tietenkään kenenkään ei ole mahdollista hyödyntää aina kaikkia taitojaan. Alisuoriutuminen saattaa kuitenkin muuttua jatkuvaksi keinoksi suojella itseään arvostelulta. Se näkyy esimerkiksi riippuvuutena ympäristön odotuksista ja itsetunnon puutteena. (Kiianmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 14.)

Keinomme selvittää erilaisista arkielämän tilanteista juontuvat jo varhaislapsuudesta. Vanhemmat asettavat lapsilleen monia odotuksia ja paineita, jotka voivat tuntua lapsesta ylivoimaisilta. Tällaisessa tilanteessa lapsi joko pyrkii toteuttamaan aikuisten toiveet keinolla millä hyvänsä tai kapinoi liian kovia vaatimuksia vastaan. Valitsi lapsi kumman selviytymiskeinon tahansa, joutuu hän tavallaan peittämään omaa aitoa minäänsä. Tämä johtaa siihen, ettei hän pysty käyttämään kykyjään hyväkseen. Paras tapa ehkäistä alisuoriutumisen syntyä on suorituskeskeisyyden sijaan tukea lapsen minää. (Kiianmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 14-17.) Alisuoriutumiseen on hyvä puuttua mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jotta ongelmat eivät kasaannu liian suuriksi (Hurtta 1999, 13).

Noin viidesosa peruskoululaisista ei pärjää opiskeluissaan niin hyvin kuin heidän kykynsä mahdollistaisivat. Alisuoriutujien määrä ei siis ole millään tavalla merkityksetön. Omien kykyjen käyttämättä jättäminen karsii luonnollisesti opiskelu- ja työmahdollisuuksia. Näin alisuoriutuminen vaikuttaa koko yhteiskuntaamme. Alisuoriutumisen vähentäminen onkin yksi yhteiskuntamme suurimmista haasteista. (Kiianmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 18.)

Alisuoriutuminen oppimisen ongelmana on opettajan kannalta vaikeasti huomattavissa. Opettaja kyllä huomaa ryhmässä ne oppilaat, jotka eivät pärjää. On kuitenkin vaikea tietää, riittäisivätkö oppilaan kyvyt mahdollisesti huomattavasti parempaan tulokseen. Monet alisuoriutujista ovat luonnostaan lahjakkaita henkilöitä, jotka pystyisivät keskivertoa parempiin oppimistuloksiin. Alisuoriutujat eivät usein erotu ryhmätilanteessa, sillä he eivät halua itseensä kiinnitettävän huomiota. (Hurta 1999, 4-6.) Alisuoriutumisen yhteys itsetuntoon on vahva. Tästä syystä alisuoriutumisesta eroon pääsy aloitetaan yleensä pyrkimällä pois liiasta suorituskeskeisyydestä ja kehittämällä itsetuntoa. (Kiianmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 21.)

3.6 Integraatioajattelu

Eräs erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten opetusta koskeva kysymys on se, tulisiko opetus järjestää erillisenä eli segregoituna vai onko opetus kaikille yhteistä eli integroitua. Perusopetuksen piirissä näitä asioita on mietitty jo pitkään, mutta monilla muilla aloilla asia on melko uusi. (Jäppinen 2008, 10.) Segregoitua erityisopetusta alettiin kritisoida 1900-luvun puolivälin jälkeen. Segregoitua opetusta syytettiin siitä, että se leimaa oppilaita ja lisää syrjäytymistä. Kun ihmisarvon ja tasapuolisuuden kunnioittaminen vahvistui, myös erilaisten opetusryhmien sulauttamista toisiinsa alettiin arvostaa. Erityisoppijoiden sijoittaminen tavallisiin opetusryhmiin eli integrointi onkin aiheuttanut voimakasta keskustelua 1970-luvulta lähtien. Integraation tavoitteena on yksi koulutusjärjestelmä joka palvelee kaikkia oppilaita. Kaikkien oppilaiden tarpeet tulisi huomioida kaikille yhteisessä koulussa. (Moberg 2003, 137).

Mobergin (2003, 138) mukaan integraatio voidaan jakaa neljään osaan: fyysiseen, sosiaaliseen, toiminnalliseen ja yhteiskunnalliseen. Oppilaiden sijoittaminen fyysisesti

samaan paikkaan ei ole integraation päämäärä, mutta se edesauttaa sosiaalisen, toiminnallisen ja yhteiskunnallisen integraation toteutumista. Kouluaikana sosiaalisen integraation eli merkitys on suuri. Sosiaalista integraatiota on esimerkiksi erilaisten oppijoiden tutustuminen muihin oppilaisiin. Koulun jälkeen korostuu myös yhteiskunnallinen integraatio eli yksilön suhde ja osuus ympäröivään yhteiskuntaan. (Moberg 2003, 138.)

Integraatioajattelun seurauksena on syntynyt uusia liikkeitä, jotka pyrkivät vielä vahvemmin erityis- ja yleisopetuksen yhdistämiseen. Näihin kuuluu muun muassa 1980 – luvulla syntynyt inklusiivisen kasvatuksen liike. (Moberg 2003, 140.) Inklusio tutkii sitä, miten oppimisen esteitä voitaisiin vähentää. Perusajatus on se, että kaikki ovat erilaisia mutta kaikki voivat oppia. Erilaisuuden tulee olla arvostettua. Inklusio-ajattelun mukaan opetuksen tulee olla joustavaa jokaisen oppilaan tarpeita mukaillen. Toimiessaan inklusio kasvattaa aktiivisia, myönteisiä ja oikeudenmukaisia yksilöitä. (Väyrynen 2001, 18–19.) Oppilaitoksessa, jossa inklusiota käytetään, kaikki toimivat yhdessä taitojensa mukaan eikä ketään eroteta joukosta. Tällä hetkellä yhteiskuntamme on kuitenkin vielä kaukana tästä tavoitteesta. (Jäppinen 2008, 11.)

Integraation toteutuminen on hyvin pitkälti kiinni opettajien näkemyksistä ja suhtautumisesta asiaan. Monet opettajat epäilevät kykyjään toimia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa, ja ovat huolissaan opetuksen laadusta. Tällä hetkellä vain harvat opettajat olisivat valmiita sitoutumaan integraatioon. Erityisopettajat suhtautuvat integraatioon luokanopettajia positiivisemmin. (Moberg 2003, 156–158.) Mobergin (2003, 157) mukaan opettajankoulutuksen erityispedagogisia opintoja olisi lisättävä, jotta integraation toimivuudesta voitaisiin olla varmempia.

3.7 Yhteenveto erilaisista oppijoista

Oppiminen on aina yksilöllinen prosessi, joka etenee jokaisella ihmisellä eri nopeudella ja eri tavoilla. Oppimistapojen lukemattoman suuresta määrästä johtuen erilaisen oppijan määrittelemine onkin hankalaa. Laajasti ajateltuna jokainen ihminen on erilainen oppija. (Jäppinen 2008, 8.) Yleinen kasvatus etenee kuitenkin enemmistön tarpeiden mukaisesti. Tämän vuoksi joitakin oppilaita varten täytyy järjestää erityisopetusta (Ahvenainen ym. 2001, 19).

Oppimiseen vaikuttavat todella monet tekijät, joita on usein vaikea erotella toisistaan. Tässä työssä valitsin käsiteltäviksi tekijöiksi motivaation, musikaalisuuden, oppimisympäristön, ikäkaudet ja alisuoriutumisen. Nämä ovat asioita, jotka nousevat esiin lähes kaikissa musiikin oppimista käsittelevissä lähdeeteoksissa. Sen lisäksi nämä osoittautuivat haastattelujen perusteella merkittäviksi tekijöiksi. Kaikki nämä oppimiseen vaikuttavat tekijät ovat todella laajoja, ja jokaisesta yksinään voisi tehdä opinnäytetyön. Tässä työssä ne on käsitelty melko suppeasti, jotta lukija saa yleiskuvan oppimiseen vaikuttavien tekijöiden kokonaisuudesta.

Oppimiseen vaikuttavien yleisten tekijöiden lisäksi on olemassa oppimishäiriöitä. Vaikeimpia oppimishäiriöitä ei yleensä esiinny musiikkioppilaitoksissa, sillä pääsykokeet karsivat pois tällaisista vaikeuksista kärsivät hakijat (Jäppinen 2008, 18). Esittelen työssäni monia häiriöitä, jotka voivat ilmetä vaikeampina tai lievempinä. Tässä työssä häiriöt on jaettu neljään osaan: käyttäytymishäiriöihin, kielellisiin vaikeuksiin, motorisiin ja auditiivisiin ongelmiin sekä hahmottamisen ongelmiin. Tekemäni tutkimuksen mukaan kaikkia näitä esiintyy joissakin muodoissa musiikkioppilaitoksissa.

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osalta olennainen kysymys on se, miten opetus käytännössä järjestetään. Opetuksen toteutus suunnitellaan henkilökohtaisessa opetussuunnitelmassa tai henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa. (Ahvenainen ym. 2001, 100.) Myös musiikkioppilaitoksissa erityistä tukea tarvitseville oppilaille laaditaan henkilökohtainen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2002, 11). Erityistä tukea tarvitsevien opetusta järjestettäessä olennainen kysymys on, järjestetäänkö opetus segregoituna eli eriytettynä vai integroituna, jolloin kaikki oppilaat sijoitetaan samoihin ryhmiin (Jäppinen 2008, 10). Segregaatiota on syytetty esimerkiksi oppilaiden leimaamisesta ja syrjäytymisen lisäämisestä. Integraation tavoite on yhteinen koulu, jossa kaikkien oppilaiden yksilölliset tarpeet otetaan huomioon. (Moberg 2003, 137.) Koska musiikkioppilaitoksissakin on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, koskee kysymys opetuksen eriyttämisestä myös musiikin perusteiden opetusta.

4 TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTO

Seuraavassa luvussa kerron kuinka tutkimus toteutettiin käytännössä, eli miten haastattelut ja kyselyt suoritettiin. Lisäksi esittelen tutkimuksista saadun aineiston sekä valitsemani aineiston analyysimenetelmän ja analyysin toteuttamisen. Lopuksi pohdin tutkimukseni eettisiä ja luotettavuuteen liittyviä tekijöitä.

4.1 Aineiston keruumenetelmät

Tätä opinnäytetyötä varten tein lomakekyselyn Pirkanmaalla toimivien musiikkioppilaitosten musiikin perusteiden opettajille. Rajasin kyselyn Pirkanmaalla toimiviin oppilaitoksiin, sillä alueella toimii sekä konservatorio että useita musiikkioppilaitoksia. Lisäksi alueella on musiikin koulutusta antava ammattikorkeakoulu, joka tekee yhteistyötä näiden oppilaitosten kanssa esimerkiksi opettajankoulutuksen muodossa. Alueellisten eroavaisuuksien tutkiminen ei kuulu tämän tutkimuksen piiriin.

Valitsin menetelmäksi lomakekyselyn, sillä sen avulla tavoitin helpoiten kaikki kohdehenkilöt. Kyselylomakkeen etuna on myös se että matkustuskuluja ei syntynyt. Taloudellisesti lomakekysely oli siis hyvä ratkaisu. (Valli 2001, 101.) Lähetin kirjalliset tutkimuslupa-anomukset kahdeksaan oppilaitokseen. Kahdesta oppilaitoksesta en saanut vastausta useista yhteydenotoista huolimatta. Kyselyssä ei ole mukana näitä kahta oppilaitosta. Kyselyn ulkopuolelle jäi myös Etelä-Pirkanmaan musiikkiopisto, sillä sitä oltiin kyselyn suorittamisen aikaan vasta perustamassa. Lomakekyselyn vastaanotti yhteensä 18 opettajaa kuudesta eri oppilaitoksesta. Postitin kyselylomakkeen vastauskuorineen vastaanottajille joulukuussa 2010. Vastausaika oli kymmenen päivää.

Kyselylomakkeessa oli yhteensä 12 kysymystä, joista suurin osa oli avoimia. Avoimet kysymykset mahdollistivat sen, että vastaajalla oli tilaisuus tuoda esiin uusia ideoita ja ilmaista mielipiteensä (Valli 2001, 111). Kyselylomake keskittyi oppimisen ongelmiin, eikä siinä otettu huomioon muita oppimiseen vaikuttavia tekijöitä, kuten motivaatiota tai musikaalisuutta. Lomakkeen ensimmäisellä kysymyksellä selvitin kuinka paljon vastaajalla on viikoittain musiikin perusteiden ryhmiä ja oppilaita. Tämän kysymyksen

perusteella pystyin myös arvioimaan keskimääräisen ryhmäkoon. Toisella kysymyksellä selvitin, minkä ikäisiä lapsia tai nuoria vastaaja opettaa. Vaihtoehdot jaettiin ryhmiin koulujärjestelmämme mukaisesti. Ensimmäinen ryhmä oli alle kouluikäiset. Alakouluikäiset jaoin kahteen osaan, 7-9-vuotiaisiin ja 9-12-vuotiaisiin. Tässä iässä lapsi kehittyy valtavasti, ja kuuden vuoden ikähaarukka olisi ollut liian suuri. Neljäs vaihtoehto oli yläkouluikäiset eli 13-16-vuotiaat. Viimeisenä ryhmänä olivat yli 16-vuotiaat.

Kolmannesta kysymyksestä eteenpäin lomakkeessa keskityttiin oppimisen ongelmiin. Kolmannessa kysymyksessä pyysin vastaajaa arvioimaan lukumäärällisesti, kuinka moni hänen oppilaistaan tarvitsee erityistä tukea. Neljännessä kysymyksessä erittelin ongelmia, ja pyysin vastaajaa arvioimaan niiden yleisyyttä. Tällä kysymyksellä halusin selvittää vastaajille sitä, minkälaisia ongelmia etsin kyselylläni. Kysymyksen tavoite oli myös herätellä vastaaja miettimään ongelmien yleisyyttä.

Viidennessä ja kuudennessa kysymyksessä selvitin, kuinka erityistä tukea tarvitsevien opetus on järjestetty oppilaitoksen puolesta ja onko ratkaisu toimiva. Seitsemäs kysymys taas koski opettajan omaa toimintaa erityistä tukea tarvitsevien kanssa työskennellessä. Kysymykset kahdeksan ja yhdeksän koskivat koulutusta. Halusin tietää minkälainen koulutus vastaajalla on, ja kokeeko hän että se palvelee työelämän tarpeita erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten osalta. Kymmenennessä kysymyksessä halusin vastaajan pohtivan sitä, vaikuttavatko erityistä tukea tarvitsevat oppilaat työssä jaksamiseen. Kaksi viimeistä kysymystä olivat hyvin avoimia. Niissä vastaajalle annettiin mahdollisuus esittää kehitysehdotuksia ensin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden musiikin perusteiden opetukseen liittyen, sitten yleisesti musiikin perusteisiin liittyen.

Kyselylomakkeiden lisäksi halusin syvempää tietoa aiheesta. Tämän vuoksi tein kolme haastattelua. Laajensin haastattelut käsittelemään perusteellisemmin oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Nyt mukaan siis tulivat myös musikaalisuus, motivaatio, oppimisympäristö ja niin edelleen. Valitsin haastattelun lajiksi puolistrukturoidun haastattelun eli teemahaastattelun. Teemahaastattelulle on ominaista, että haastattelun aihepiirit ja suuret teemat ovat tiedossa. Tarkkoja kysymyksiä tai etukäteen määrättyä järjestystä ei kuitenkaan ole. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 36.) Teemahaastattelu soveltui aiheeseeni hyvin, sillä halusin antaa haastateltaville mahdollisuuden puhua heidän

merkittävänä pitämistään asioista. En tiennyt mitkä asiat nousivat esiin haastattelussa, joten tarkka kysymysten asettelu etukäteen olisi saattanut karsia pois monia tärkeitä keskustelun aiheita.

Haastateltavista kaksi oli musiikin perusteiden opettajia. Haastateltavat opettajat olivat samoja henkilöitä, jotka kuuluivat myös kyselylomakkeen vastaanottajiin. Valitsin kaksi eri-ikäistä haastateltavaa, jotta saisin laajemman näkemyksen asioihin. Haastateltavista toinen opettaa pienemmän paikkakunnan musiikkioppilaitoksessa, toinen taas suuremmassa kaupungissa. Kummallakin haastateltavalla on paljon kokemusta musiikin perusteiden opetuksesta, ja he tekevät sitä päätoimisesti. Toinen haastattelu suoritettiin haastateltavan työpaikalla, toinen TAMK, Musiikin tiloissa. Haastattelut tehtiin täysin anonymisti. Haastateltavien nimet tai työpaikat eivät tule esiin työssä. Haastattelut nauhoitettiin.

Haastattelussa oli kahdeksan pääteemaa: taustatiedot, oppimisen ongelmat, ongelmien syyt, suhtautuminen erilaisuuteen, toimenpiteet, koulutus, työssä jaksaminen ja kehitystoiveet. Taustatiedot sisälsivät vain lyhyesti kysymykset haastateltavan koulutuksesta ja työkokemuksesta. Näillä kysymyksillä halusin selvittää kuinka paljon haastateltavilla on kokemusta musiikin perusteiden opetuksesta. Esille saattoi nousta myös mahdollinen lisäkoulutus esimerkiksi erityispedagogian saralta.

Oppimisen ongelmiin liittyen keskustelimme siitä, minkälaisia ongelmia ryhmissä ilmenee, kuinka yleisesti niitä on ja miten ne vaikuttavat muuhun ryhmään. Pyrin etsimään mahdollisimman konkreettisia ongelmia ja löytämään asiat, joissa vaikeudet yleisimmin ilmenevät. Keskustelimme myös yleisemmin oppimiseen vaikuttavista tekijöistä, sillä esimerkiksi kotoa saatavalla kannustuksella on suuri merkitys lapsen musiikkiopinnoille. Ongelmien syiden kohdalla kysyin esimerkiksi musikaalisuuden, ryhmäkoon ja motivaation vaikutuksista oppimiseen. Tässä kohdassa tuli ilmi myös se, ovatko haastateltavat työssään kohdanneet diagnosoituja oppimiseen vaikuttavia häiriöitä.

Neljäs teema oli suhtautuminen erilaisuuteen. Selvitin haastateltavan käsityksen siitä, kuinka opettajat ja muut oppilaat suhtautuvat erilaisiin oppijoihin. Mietimme muun muassa sitä, kuinka toiset oppilaat suhtautuvat erilaisuuteen ja kuinka innokkaita opettajat ovat uudistamaan työskentelytapojaan. Neljäs kohta käsitteli myös sitä,

pitäisikö erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ottaa sisään musiikkiopistoihin. Viides teema oli käytännön toimet ongelmallisissa tilanteissa sekä oppilaitoksen puolesta että opettajan omassa toiminnassa. Siihen sisältyi myös kysymys opetussuunnitelmien joustavuudesta. Kysyin mahdollisista jatkoryhmistä tai tukiopetuksesta sekä siitä millä käytännön asioilla opettaja voi luokassa huomioda eri tavoilla oppivat lapset.

Kuudes teema käsitteli koulutusta. Kysymykset koskivat haastateltavan koulutustaustaa, koulutuksen merkitystä käytännön työssä ja mahdollista lisäkoulutusta. Erityisesti keskityin kysymyksissäni erityispedagogisiin opintoihin tai erityistä tukea tarvitsevia koskeviin lisäkouluttautumismahdollisuuksiin. Kahdeksas teema oli työssä jaksaminen ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden vaikutus sille. Haastattelun lopuksi keskustelimme vielä yleisesti musiikin perusteiden opetuksesta, ja haastateltavat saivat kertoa toiveitaan ja ideoitaan opetuksen kehittymisestä.

Kolmas haastateltava oli erityispedagogi, musiikkiterapeutti ja musiikkiopiston opettaja. Hän soveltui haastateltavaksi loistavasti, sillä hänellä oli tietoa ja kokemusta oppimisen ongelmista, erityistä tukea tarvitsevien musiikin opetuksesta ja Suomen musiikkiopistojärjestelmästä. Haastattelu tehtiin anonyymisti ja se pidettiin Tampereen konservatoriolla. Tämäkin haastattelu nauhoitettiin. Kuten opettajien haastattelut, myös tämä haastattelu oli lajiltaan teemahaastattelu. Haastattelurunko oli kuitenkin hieman erilainen kuin opettajien haastattelussa, sillä halusin keskittyä tarkemmin oppimiseen vaikuttavien häiriöiden yhteyteen musiikin opiskelun kanssa. Osittain kysymykset olivat myös samoja, sillä halusin saada asioihin sekä käytännön työn tekijän että asiantuntijan näkemyksen.

Haastattelussa oli yhdeksän pääteemaa: taustatiedot, oppiminen ja sen ongelmat, diagnosoidut häiriöt, ongelmien yleisyys, musiikin oppiminen, musiikin perusteiden tunneilla ilmenevät ongelmat, oppimisympäristöt, suhtautuminen erilaisuuteen ja kehitystoiveet. Teemat olivat tarkoituksella melko laajoja. Näin pystyin selvittämään mistä asioista haastateltavalla on eniten annettavaa ja keskittymään niihin.

Taustatiedoissa selvitin haastateltavan koulutuksen ja työkokemuksen. Lisäksi varmistin että hän tuntee musiikkioppilaitosten toimintaa ja tietää mitä musiikin perusteet oppiaineena sisältää. Toinen teema oli oppiminen ja sen ongelmat. Keskustelimme oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Kysyin missä asioissa ongelmia yleensä voi ilmetä,

ja mistä ongelmat ovat lähtöisin. Kysymykset koskivat esimerkiksi motivaatiota, ikäkausia ja kodin merkitystä. Pyysin haastateltavaa miettimään myös mistä erot lasten oppimisnopeuksissa johtuvat. Kolmas teema oli diagnosoidut oppimiseen vaikuttavat häiriöt. Keskustelimme siitä, mitä häiriöitä on olemassa ja miten ne ilmenevät. Kysyin myös haastateltavan mielipidettä siitä, tulisiko mahdolliset diagnoosit kertoa musiikin perusteiden opettajille.

Neljäs teema käsitteli ongelmien yleisyyttä. Halusin tietää esiintyykö oppimiseen vaikuttavia ongelmia maantieteellisesti tasaisesti, vai onko vaikeuksia enemmän jossain osassa Suomea. Kysyin myös ovatko oppimiseen vaikuttavat häiriöt lisääntyneet tai vähentyneet viime aikoina. Viidentenä keskustelimme musiikin oppimisesta. Aluksi kysyin yleisesti musiikin merkityksestä ihmiselle. Tämän jälkeen selvitin voivatko kaikki oppia musiikkia, vaaditaanko musiikin oppimiseen joitakin erityistaitoja ja mitä taitoja musiikkioppilaitoksessa opiskeluun tarvitaan. Kysyin myös haastateltavan näkemystä musikaalisuudesta ja sen merkityksestä oppimiselle.

Kuudes teema käsitteli musiikin perusteiden opetusta. Kysyin miten eri oppimiseen vaikuttavat häiriöt voisivat näkyä musiikin perusteiden eri alueilla. Selvitin esimerkiksi häiriöiden yhteyttä nuotinluvun ja hahmottamisen vaikeuksiin. Seitsemäntenä aiheena haastattelussa oli oppimisympäristö. Kysyin mitä asioita tulisi ottaa huomioon, jotta oppimisympäristö olisi hyvä mahdollisimman monille erilaisille oppijoille. Keskustelimme myös siitä, tulisiko erilaiset oppijat integroida tavallisiin ryhmiin ja minkälainen asema erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla on tällä hetkellä musiikkiopistoissa. Kahdeksas teema oli suhtautuminen erilaisuuteen. Kysyin muun muassa erilaisuuden ja leimautumisen pelosta. Lopuksi haastateltava sai kertoa ideoitaan siitä, kuinka musiikin opetusta tulisi jatkossa kehittää.

4.2 Tutkimusaineisto

Kyselylomake lähetettiin yhteensä kuuteen oppilaitokseen, 18 musiikin perusteiden opettajalle. Valitsin alueeksi Pirkanmaan musiikkioppilaitokset, sillä halusin rajata kyselyn vastaanottajien määrää. Kahdeksastatoista opettajasta kahdeksan vastasi kyselyyn. Kyselyyn vastanneet opettajat opettivat yhteensä 349 lasta tai nuorta.

Kyselylomakkeisiin vastattiin anonymisti, joten vastaajien nimistä tai oppilaitoksista ei ole tietoa.

Kyselylomakkeiden lisäksi tein kolme teemahaastattelua. Lähetin lomakekyselyn vastaanottaneille opettajille sähköpostin, jossa pyysin haastatteluun suostuvia ottamaan yhteyttä. Tätä kautta sain toisen haastateltavan. Toinen löytyi soittamalla suoraan kyseiselle opettajalle. Haastateltavien valinnassa huomioin sen, että toinen heistä on valmistunut juuri musiikin perusteiden opettajaksi kun taas toisella on pitkä työkokemus alalta. Haastateltavat olivat kiinnostuneita aiheesta, ja heillä oli kokemusta erilaisista oppijoista. Opettajat työskentelivät myös keskenään hyvin erikokoisissa musiikkioppilaitoksissa. Näin sain haastatteluihin erilaisia näkökulmia. Asiantuntijahaastateltu on tunnettu ja arvostettu erityispedagogian ja musiikin ammattilainen. Olen ollut asiantuntijahaastattelun pitämällä luennolla, ja tiesin hänellä olevan tietoa ja kokemusta työni aiheeseen liittyvistä asioista. Kyseinen henkilö soveltui haastateltavaksi erittäin hyvin, sillä hänellä on tietoa sekä oppimishäiriöistä että musiikin opetuksesta. Soitin suoraan asiantuntijalle pyytääkseni haastattelua.

Sekä kyselylomakkeista että haastatteluista saatu aineisto on kvalitatiivista. Aineistosta jätettiin käyttämättä vain pieni osa. Kyselylomakkeista ei käytetty kysymyksiä 1-3, jotka koskivat vastaajan opetustyön määrää, oppilaiden ikää ja arviota erityistä tukea tarvitsevien määrästä. Nämä kohdat jätettiin analysoimatta, koska analyysi perustui aiheiden teemoitteluun vastaajasta riippumatta. Yksittäisten vastaajien antamien vastausten keskinäisiä suhteita ei siis tutkita työssä, vaan kaikki saadut vastaukset on jaettu erillisten teemojen alle.

4.3 Aineiston analyysi

Valitsin aineiston analyysimenetelmäksi teemoittelun, sillä tulokset eivät ole tarkasti mitattavissa enkä halunnut tutkia niitä määrällisesti. Teemoittelu oli myös työn kokonaisuuden ja luettavuuden kannalta järkevin ratkaisu, sillä tulokset ovat teemoittelun ansiosta helposti verrattavissa teoreettisen viitekehyksen vastaavia aiheita käsitteleviin kohtiin. Teemoittelussa jaoin aineiston aihepiirien mukaan, ja valitsin siitä tulkittavaksi kiinnostavia tutkimusongelmia käsitteleviä sitaatteja (Eskola 2001, 146).

Otin teemoitteluun mukaan kaikki haastattelut ja kyselylomakkeet, kuitenkin eritellen toisistaan haastatteluista ja lomakkeesta saadut vastaukset.

Aloitin tutkimusaineiston käsittelyn litteroimalla haastattelut. Litteroin kaikki kolme haastattelua nauhoitusten avulla jättämättä pois mitään haastatteluissa esiin tullutta asiaa. Äännetarkkaa litterointia käytin vain kaikkein osuvimmissa kohdissa, joiden ajattelin sopivan työhöni sitaateiksi. Muuten litteroin haastattelut käyttäen kirjakieltä, mutta säilyttäen asiasisällön samana. Litteroinnin jälkeen aloitin aineiston analyysin järjestämällä saadun aineiston teemoittain. Teemoittelussa käytin apuna työni teoreettista viitekehystä sekä tutkimusongelmiani. Jaoin teemat ensin kolmeen osaan tutkimusongelmieni mukaisesti. Pääteemoiksi nousivat oppimisen ongelmat, opetuksen järjestäminen sekä opettajan haasteet. Järjestin kaikki haastatteluissa ja kyselylomakkeissa saadut vastaukset yhteen tiedostoon jakaen vastaukset teemojen mukaisesti. Merkitsin jokaisen vastauksen kohdalle onko se saatu kyselylomakkeesta, opettajan haastattelusta vai asiantuntijahaastattelusta. Tämän jälkeen valitsin jokaisesta teemasta eniten vastauksia, keskustelua ja mielenkiintoisia tuloksia herättäneet aiheet.

Luin teeman alle keräämäni vastaukset tehden merkintöjä ja pohtien niiden yhteyttä teoreettisessa viitekehyksessä esiintyneisiin aiheisiin ja aikaisempiin tutkimuksiin. Valitsin myös osuvimpia haastatteluissa saamiani lausahduksia sitaateiksi työhön. Aloitin kirjoittamisen suurimmista teemoista edeten vähitellen vähemmän vastauksia tuottaneisiin kysymyksiin. Aineiston analyysin pohjana toimi koko ajan teoreettinen viitekehys ja siinä valitsemani asioiden jaottelu.

4.4 Tutkimusetiikka ja luotettavuus

Tutkimusta varten lähetin kirjalliset tutkimuslupa-anomukset kaikkiin oppilaitoksiin. Ne oppilaitokset, joista en saanut lupaa pyynnöistä huolimatta, jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle. Suoritin kaikki tätä työtä varten tehdyt kyselyt ja haastattelut täysin anonyymisti. Kyselylomakkeista ei käynyt ilmi vastaajien nimiä tai työpaikkoja. Haastateltujenkaan nimet tai työpaikat eivät tule esiin työssä. En tuntenut haastateltavia henkilöitä etukäteen. Olin ollut aikaisemmin haastateltavan erityispedagogin luennolla, mutta en tuntenut häntä enempää. Haastattelijan ja haastateltavan välillä ei vallinnut riippuvuussuhdetta, joka olisi voinut vaikuttaa vastauksiin (Eskola & Suoranta 2005,

55). Haastateltavien suostumuksella nauhoitin kaikki haastattelut. Järjestin haastattelut rauhallisissa paikoissa, jotta vastaajien ei tarvinnut miettiä, kuuleeko joku ulkopuolinen heidän vastauksensa. Ennen työn julkaisemista haastateltavat saivat lukea ja tarkistaa heitä koskevat luvut työstä. Kaikissa kolmessa haastattelussa ilmapiiri oli mukava, ja keskustelu luontevaa. Uskon, että toimiva vuorovaikutus minun ja haastateltavien välillä tuotti luotettavampia ja rehellisempiä vastauksia kuin jos tunnelma olisi ollut toisenlainen.

Tutkimukseni luotettavuutta lisää triangulaatio, eli eri tutkimustapojen yhdistäminen (Eskola & Suoranta 2005, 68). Tutkimus sisälsi sekä kyselylomakkeen että teemahaastattelut opettajille sekä asiantuntijalle. Vertasin näistä saatuja vastauksia keskenään. Suurimmilta osin vastaukset olivat hyvin yhtenäiset. Vastaukset olivat linjassa myös aikaisempien tutkimustulosten kanssa. Kyselylomake lähetettiin 18 opettajalle, mutta vain kahdeksan opettajaa vastasi siihen. Haastatellut mukaan lukien tutkimuksessa on siis mukana yhteensä kymmenen musiikin perusteiden opettajaa. Määrä ei ole suuri, mutta sen ansiosta vastauksia pystyttiin analysoimaan hyvinkin yksityiskohtaisesti. Tutkimuksen luotettavuuteen voi vaikuttaa se, että kyselyyn vastaaminen ja haastatteluun osallistuminen olivat täysin vapaaehtoisia. On oletettavaa, että tutkimukseen valikoituivat henkilöt, joita aihe kiinnostaa ja joilla on kokemuksia erityistä tukea tarvitsevista oppilaista.

Lomakekyselyn laadintaa yksiselitteiseksi vaikeutti oppimiseen ja erilaisuuteen liittyvien termien valtava määrä. Käytin lomakkeen sanamuotojen hiomiseen paljon aikaa. Vastausten perusteella näyttää siltä, että kysymysten asettelu onnistui hyvin. Tutkimustulosten luotettavuutta lisää se, että käytän tulososassa melko paljon suoria sitaatteja.

5 TUTKIMUSTULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Seuraavassa luvussa esittelen tutkimuksista saadut tulokset. Luku on jaettu kolmeen pääosaan tutkimuskysymyksiä mukaillen. Ensimmäinen osa käsittelee oppimisen ongelmia ja oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Toinen luku sisältää opetuksen järjestämiseen liittyviä fyysisiä, psyykkisiä, kognitiivisia ja sosiaalisia tekijöitä. Viimeinen luku käsittelee aihetta opettajan näkökulmasta.

5.1 Oppimisen ongelmat

Kyselyissä ja haastatteluissa tuli ilmi monia musiikin perusteiden tunneilla ilmeneviä oppimisen ongelmia. Ongelmia ilmenee varmasti kaikissa oppimiseen vaikuttavissa tekijöissä. Seuraavissa luvuissa esittelen tutkimuksen perusteella suurimmiksi ongelma-alueiksi osoittautuneet asiat eli motivaation, vuorovaikutuksen, oppimishäiriöt ja keskittymisen. Loppuun olen koonnut pienempiä esiin tulleita tekijöitä.

5.1.1 Motivaatio

Kysyin kaikilta haastateltaviltani, mitkä tekijät vaikuttavat oppimiseen. Joka kerralla ensimmäinen vastaus oli motivaatio. Ilman intoa asiaa kohtaan oppimista ei tapahdu. Erityispedagogian asiantuntija tiivistä motivaation tärkeyden näin: ”Sä voit olla vaikka kuinka älykäs, mutta jos sä et oo motivoitunut niin se oppi ei mee perille. Sit taas toisaalta vaikka sä olisit vähän kehitysvammainen mut sä oot motivoitunut niin silloin sä opit.” Motivaation puute voi haastatellun opettajan mukaan johtaa siihen, että helppojakaan asioita ei opita. Motivaatio tuntuu siis yltävän tärkeydessään oppimiseen vaikuttavien tekijöiden kärkipäähän (ks. Kerola 2001, 253-254).

Motivaatio-ongelmia ilmenee kaikkien haastattelujen perusteella jatkuvasti. Pahimmat vaikeudet ovat kuitenkin vain yksittäistapauksia, sillä lapset joilla motivaatio-ongelma on liian suuri, karsiutuvat usein itsestään pois musiikkiopistoista. Mitä vanhemmista oppilaista puhutaan, sitä vähemmän ongelmia ilmenee. Motivaatio-ongelma on kummankin haastatellun opettajan mielestä yleisesti nykyään aikaisempaa suurempi. Lapsilla on valtavasti harrastuksia, ja jokaisesta harrastuksesta yritetään poimia vain

kaikkein kiinnostavimmat asiat. Musiikin perusteet saatetaan kokea turhaksi sivuaineeksi soittamisen rinnalla. Ongelmien syy voi olla esimerkiksi seuraavanlainen:

Tässä elämässä on nykyään niin paljon kaikkea kliffaa mitä voi tehdä, ja missä saavuttaa helposti ja nopeesti hyvinolontunnetta. Jos puhutaan opiskelusta joka on pitkäjänteistä ja vaatii määrätietoisuutta ja sitkeyttä, niin se ei oo niin helppo vaihtoehto näiden muiden joukossa.

Sekä opettajat itse että erityispedagogian asiantuntija olivat sitä mieltä, että opettajan toiminta on merkittävässä osassa motivaation luojana ja ylläpitäjänä (ks. Anttila & Juvonen 2002, 120-123). Musiikin perusteiden asioista voi tehdä tylsiäkin, mutta toiminnallaan opettajan on mahdollista saada ainakin suurin osa oppilaista motivoituneiksi. Motivaatiota voi kummankin haastattelun opettajan mukaan lisätä muun muassa hyödyntämällä oppilaiden omia kiinnostuksen kohteita opetuksessa, sillä musiikissa on jokaiselle jotakin kiinnostavaa. Tunneilla voidaan esimerkiksi kuunnella ja analysoida musiikkia, jota oppilaat kuuntelevat vapaa-ajallaankin. Myös hyvä ryhmähenki saattaa toimia motivoijana siten, että innokkaat oppilaat saavat tartutettua motivaation muihinkin ryhmän jäseniin.

Toisen haastattelun mukaan alisuoriutuminen on nykyään yleinen ongelma musiikin perusteiden tunneilla. Oppilaat eivät viitsi nähdä vaivaa asioiden opetteluun. Kunnianhimo pienentynyt huomattavasti, ja asioista yritetään päästä läpi mahdollisimman vähällä. Tämä on haastattelun mukaan johtanut jopa siihen, että suoritustasoja on ollut pakko laskea. (Ks. Kiianmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 18.) Motivaation puute näkyy siis kunnianhimon vähytenä. Tämä johtaa yleisen suoritustason laskuun.

5.1.2 Vuorovaikutus

Oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppijan ulkopuolella olevia oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Tällaisia asioita ovat muun muassa koti, opettaja ja koulu. (ks. Ahvenainen ym. 2001, 194.) Haastatteluissa erityisesti perheen merkitys korostui. Kumpikin haastatteluista opettajista oli kohdannut tilanteita, joissa vanhempien asenteet musiikin perusteiden opetusta kohtaan olivat tarttuneet lapseen. Monet pitävät musiikin perusteita musiikkia teoretisoivana ja vaikeana asiana. Yhdessä haastattelussa ihmisten käsityksiä

musiikin perusteista verrattiin ruotsin kielen opiskeluun. Negatiiviset asenteet ovat vahvassa, ja valitettavasti ne näyttävät siirtyvän myös lapsille. Asenteet saattavat juontua vanhempien omista kokemuksista ajalta, jolloin musiikin perusteet oli todellakin musiikkia teoretisoiva aine. Onneksi asennekysymyksessä on poikkeuksia, ja myös positiivisia tapauksia tuli kummassakin haastattelussa ilmi.

Eräs esiin noussut ongelma on se, että vanhemmat eivät ymmärrä miten laajasta asiasta musiikin perusteissa on kyse. Vanhemmat saattavat olettaa, että asiat ovat nopeasti opeteltavissa, eivätkä tällöin osaa tukea ja neuvoa lasta tarpeeksi. Vanhemmilta ei tietenkään voi olettaa musiikin perusteiden hallintaa. Joissakin tapauksissa eräs haastateltava kertoi vanhempien tiedonpuutteen vaikuttaneen lapseen siten, että hänkään ei uskonut voivansa oppia asioita. Haastattelun mukaan tällaisessa tilanteessa tärkeää on kohdata lapsi henkilökohtaisesti ja käsitellä asioita hellän rauhallisesti. Vanhempien kiinnostus musiikin perusteita kohtaan tuntuu usein helpottavan lapsen opiskelua. Perheen tuella ja ylipäättään perheen hyvinvoinnilla on oppimiseen suuri vaikutus.

Asiantuntijahaastattelun mukaan yhteydenpito vanhempiin on todella tärkeää. Vanhemmat ovat yleensä parhaita asiantuntijoita lapseensa liittyvissä asioissa. Yhteistyö kodin kanssa helpottaa kaikkia osapuolia. Kun vanhemmat tietävät musiikkiopintojen sujumisesta, voivat he tarpeen vaatiessa kannustaa lasta vaikka pienin palkkioin. Opettajien haastattelujen perusteella yleisin käytäntö tuntuu olevan se, että yhteyttä otetaan ensin solistisen aineen opettajaan.

Sen lisäksi että yhteistyö opettajan ja vanhempien välillä toimii, on tärkeää myös opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus.

Oppimistilannehan on mun mielestä vuorovaikutustilanne. Jos se vuorovaikutus ei toimi, niin se on yksi suuri ongelma. Eli syystä tai toisesta ei toimi. Ja opettaja on vaikeasti ymmärrettävä tai sitten ihmisenä esimerkiksi pelottava tai jotain muuta. Niin se on yks suuri ongelma mun mielestä.

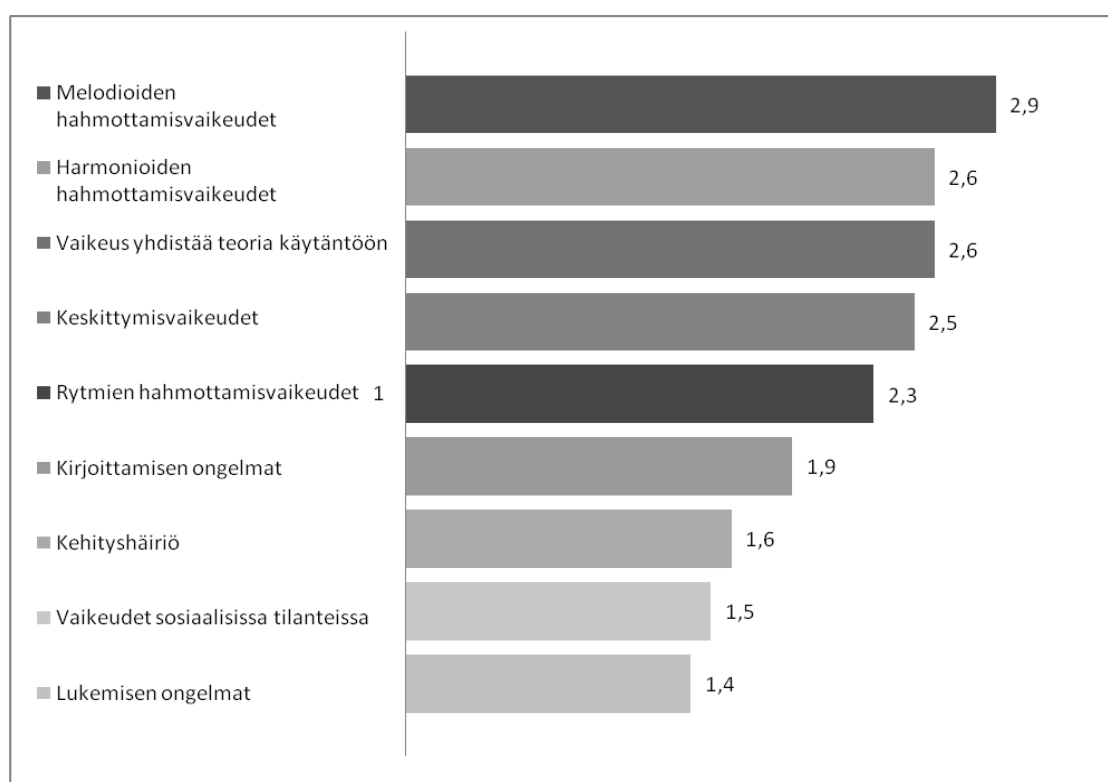
Avoin vuorovaikutus oppilaiden ja vanhempien kanssa vaatii opettajalta panostusta, mutta on haastattelujen perusteella usein hyvin hedelmällistä. Erityistä tukea tarvitsevien lasten kohtaamisessa aitous ja rohkeus ovat avaimia toimivaan vuorovaikutukseen ja sitä kautta oppimiseen.

5.1.3 Oppimishäiriöt

Musiikin perusteiden opettajille lähetetyssä kyselylomakkeessa pyysin opettajia pohtimaan kuinka usein he kohtaavat alla olevat ongelmat opettaessaan musiikin perusteita. Käytetty arviointiasteikko on seuraava:

- 1 en ole kohdannut kyseistä ongelmaa opettaessani musiikin perusteita
- 2 olen joskus kohdannut kyseisen ongelman
- 3 kohtaan ongelman melko usein
- 4 kohtaan ongelman jatkuvasti

TAULUKKO 1. Oppimisen ongelmien yleisyys



Taulukko on laadittu laskemalla yhteen opettajien vastaukset ja laskemalla niiden keskiarvo. Taulukossa suurin mahdollinen lukuarvo on 4. Tämä tarkoittaisi sitä, että kaikki vastaajat kohtaavat ongelman jatkuvasti. Luku 1 taas tarkoittaisi, ettei kukaan vastaajista ole kohdannut kyseistä ongelmaa opettaessaan musiikin perusteita. Tutkimuksen mukaan melodioiden hahmottamisvaikeudet ovat yleisin oppimisen ongelma. Suurin osa vastaajista kohtaa ongelman melko usein. Harmonioiden hahmottamisvaikeudet, vaikeus yhdistää teoria käytäntöön sekä rytmiin hahmottamisvaikeudet ovat tutkimuksen mukaan keskenään lähes yhtä yleisiä. Näitä

ongelmia ilmenee, mutta ei jatkuvasti. Lukemisen ja kirjoittamisen ongelmat, kehityshäiriö ja vaikeudet sosiaalisissa tilanteissa ovat kyselyssä mainituista ongelmista harvinaisimpia, mutta monet opettajat ovat joskus kohdanneet niitäkin. Haastattelun asiantuntijan mielestä musiikkiopistoissa voi näkyä lähes kaikkia oppimishäiriöitä. Häiriöt saattavat olla mielenterveydellisiä, neurologisia tai kehityksellisiä.

Lievä kehitysvamma voi näkyä musiikin perusteiden tunnilla hitautena ja ymmärtämisen vaikeuksina. Kyselylomakkeen perusteella tällaisia tapauksia tulee vastaan harvemmin. Haastatellut opettajatkaan eivät olleet kohdanneet näitä ongelmia. Käyttäytymisen ongelmia ja keskittymisvaikeuksia sen sijaan ilmenee haastattelujen perusteella jonkin verran. ADHD on neurologinen ongelma, joka näkyy erityisesti levottomuutena (ks. Kuorelahti 2003, 128-130). Myös Aspergerin oireyhtymä ja autismi ovat neurologisia ongelmia, mutta ne näkyvät usein enemmän sisäänpäin kääntymisenä ja vaikeutena sosiaalisissa tilanteissa (ks. Ahonen & Korhonen 2002, 315-317). Asiantuntijahaastattelun mukaan neurologisista ongelmista kärsivät lapset eivät välttämättä ymmärrä mitä asioita saa sanoa ääneen ja kuinka suoraan saa puhua. Huono käytös tai asiattomat kommentit eivät siis aina ole merkki tyhmyydestä, vaan taustalla saattaa olla neurologinen häiriö.

Oppimishäiriöillä ei asiantuntijan mukaan ole mitään tekemistä musikaalisuuden kanssa. Musiikkiopisto on kuitenkin kova koulu, ja voi olla että ongelmat kärjistyvät siellä. Siksi joissakin tapauksissa on ymmärrettävää, että oppilaitokseen otetaan sisään ne lapset, joilla ei ainakaan lähtökohtaisesti ole niin paljon ongelmia.

Hahmottamisen ongelmat olivat lomaketutkimuksen mukaan melko yleisiä. Hahmotusongelma saattaa näkyä yksinkertaisesti vaikeutena ymmärtää nuottikuvaa. Toinen haastateltu opettaja ilmaisi asian näin: ”Vaikka pampulat menee ylöspäin, niin lauletaan alaspäin. Tai päinvastoin.” Hahmotusongelma saattaa näkyä myös vaikeutena ymmärtää abstrakteja asioita. Asiantuntijan mukaan hahmotusongelman taustalla saattaa olla lukivaikeus (ks. Niemi 2000, 38-39). Hahmottamista voi helpottaa näyttämällä oppilaalle vain pieniä paloja kerrallaan. Koko kappaleen tai tehtävän näyttäminen voi aiheuttaa oppilaalle turhaa stressiä. Etenemällä hitaasti osa kerrallaan asia on helpompi hahmottaa ja kontrolloida. Hahmottamisongelman taustalla voi olla myös esimerkiksi auditiivisen strukturoinnin ongelmia (ks. Kuusi n.d.) tai keskittymisongelmia (ks. Ahonen & Korhonen 2002, 315-317). Melodioiden hahmottamisen vaikeus oli kyselyn

perusteella yleisin opettajien kohtaama oppimisongelma. Tämä on linjassa Asikaisen (2005) esittämän säveljonojen hallinnan teorian kanssa.

Opettajien haastattelujen perusteella vaikuttaa siltä, että joko oppimishäiriöitä ei ole musiikkiopistoissa paljoa tai ne eivät tule esiin. Toinen haastateltu ei ollut koskaan kohdannut ryhmissään lasta jolla olisi diagnosoitu oppimishäiriö. Toisella haastatellulla oli uransa aikana ollut muutamia tällaisia tapauksia. Tämä voi kuitenkin johtua myös siitä, että diagnoosia ei joko ole tai sitä ei ole kerrottu musiikin perusteiden opettajalle.

5.1.4 Keskittyminen

Keskittymisen ongelmat saattavat johtua neurologisista häiriöistä. Usein ongelmien taustalla ovat kuitenkin helpommin ratkaistavissa olevat tekijät. Kaikki kolme haastateltua pohtivat sitä, että lapset ovat usein liian väsyneitä opiskellakseen. Ennen musiikin perusteiden tunnille tuloa takana saattaa olla pitkä koulupäivä. Voi olla että koulun jälkeen ei ole ollut aikaa edes syödä rauhassa. Ongelmana on myös se, että vanhemmat pyrkivät vähentämään musiikkiopistokäyntejä keskittämällä tunnit samalle päivälle. Jos lapsi menee suoraan koulusta soittotunnille, orkesteriin ja musiikin perusteisiin, ei keskittyminen mitenkään voi olla huipussaan. Tällöin uuden tiedon vastaanottaminen on todella vaikeaa.

Haastateltu erityispedagogi kertoi muutamia käytännön vinkkejä keskittymiskyvyn lisäämiseksi. Esimerkiksi stressipallon puristelu, tyynyn laittaminen takapuolen alle, purkan pureskelu tai piirtäminen voivat olla asioita jotka auttavat keskittymiskyvyttöä lasta. Näitä asioita ei siis kannata kieltää ja tyrmätä ainakaan perusteetta ja pohtimatta.

Jos keskittymisvaikeuksista kärsivä lapsi häiritsee huomattavasti muun ryhmän toimintaa, on asiaan toki puututtava. Toinen haastatelluista on todennut toimivaksi sen, että tunnilla olo jätetään vapaaehtoisuuden varaan. Pakottaminen ei auta, vaan usein tehokkaampaa on antaa oppilaan itse ratkaista osallistuuko hän opetukseen vai ei. Myös asiantuntija korostaa sitä, että arvostelu ja haukkuminen eivät yleensä ole tehokkaimpia tapoja kurinpitoon. Voi olla että lapsi ei voi käytökselleen mitään. Rakentavampaa olisikin pyrkiä löytämään ratkaisu siihen, miten lapsi saataisiin voimaan hyvin tunnilla.

Onko oppimisessa sitten tapahtunut muutosta? Toinen haastateltu opettaja kokee, että ongelmat keskittymisessä ja motivaatiossa ovat lisääntyneet. Myös asiantuntija on samoilla linjoilla. Nykymaailman hektisyys näkyy myös lapsissa. Tekemistä on paljon, eikä pitkäjänteisyyttä ja yhteen asiaan keskittymistä opita.

Näen tän kauhean kiireen ja nämä vaatimustasot. Ihmiseltä vaaditaan ihan epäinhimillisesti asioita. Ja vaikka erityistä tukea tarvitsevalta ei niin vaadittaisikaan, mutta kun se ympäristö on jo semmoinen liian vaativa. Ihmisen psyykelle ja luovuudelle ei anneta tilaa mun mielestä tarpeeksi. Se on semmoinen mitä mää yritän muistaa omassa työssäni.

Liika tekeminen ja liian suuret vaatimukset voivat johtaa siihen, että asioista pyritään pääsemään mahdollisimman vähällä. Myös haastateltu musiikin perusteiden opettaja näkee alisuoriutumisen olevan todellinen ongelma. (Ks. Kiianmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 14-17.)

5.1.5 Muut tekijät

Edellä mainittujen asioiden lisäksi haastatteluissa tuli ilmi monia muita oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Seuraavaksi käsittelemme niistä musikaalisuutta sekä ikäkausia. Anttilan ja Juvosen (2002, 69) mukaan musikaalisuuden kehittymiseen vaikuttaa sekä perimä että ympäristö. Musiikintutkimuksen laitoksella opiskellut haastateltu laajensi musikaalisuuden näkemystä niin, että koko käsityksemme musikaalisuudesta riippuu ympäristöstämme. Esimerkiksi Afrikassa käsitys musikaalisuudesta on aivan erilainen kuin Suomessa. Suomessa tapahtuvassa musiikin opiskelussa on tietysti hyötyä niistä kyvyistä, joita länsimaissa pidetään musikaalisuuden mittareina.

Haastateltujen opettajien mukaan musikaalisuuden erot tulevat selvästi esiin musiikin perusteiden tunneilla. Musikaalisuus näkyy erityisesti korvan toiminnassa esimerkiksi laulaessa tai kuunnellessa musiikkia. Joillekin oppilaille myös musiikillisten kokonaisuuksien hahmottaminen on huomattavasti helpompaa kuin toisille. Toinen haastateltavista opettajista kuitenkin muistutti, että syitä tällaisiin hahmottamisen ongelmiin voi olla monia. Musiikillisiin kykyihin vaikuttavat monet asiat, joita on vaikea erotella toisistaan. (ks. Anttila & Juvonen 2002, 69 ja Karma 1986, 81.)

Kummankaan haastatellun opettajan näkemys musikaalisuudesta ei ollut vahvasti lahjakkuutta korostava. Ahosen (2004, 49) mukaan äärimmäinen lahjakkuuden korostus voi johtaa ajatteluun, jonka mukaan musiikkia kannattaa opettaa vain synnynnäisesti lahjakkaille lapsille. Lahjakkuuden korostamisen sijaan haastatellut näkivät musikaalisuuden kehitettävissä olevana kykynä josta on toki huomasti hyötyä musiikin opiskelussa. Vaikka lasten synnynnäisessä musikaalisuudessa on eroja, on opettajan tehtävä yrittää harjoituttaa kaikkien taitoja. Jos musikaalisuuden puute aiheuttaa ongelmia musiikin perusteiden tunneilla, olisi toisen haastateltavan mukaan myös kodin aktivoiminen hyväksi. Näin kotonakin voitaisiin pyrkiä harjoituttamaan taitoja.

Musiikin perusteiden opetusta on viime aikoina pyritty muuttamaan ikäkausittain eteneväksi. Asiantuntijahaastattelun mukaan tämä on hyvä suunta. Ikäkausittain etenevässä opetuksessa lapset saavat vertaistukea saman ikäisiltä ryhmäläisiltä. Ongelmana järjestelyssä on se, että saman ikäistenkin lasten taitotasossa saattaa olla hyvin suuria eroja.

Swanwickin ja Tillmanin (1986) kehittämän teorian mukaan niin sanottu symbolinen vaihe alkaa 15-vuotiaana. Symbolisessa vaiheessa harmoninen kehittely on tärkeää. Swanwickin mukaan on epätodennäköistä, että alle 15-vuotias kykenisi tällaiseen musiikin harmonisten rakenteiden hahmottamiseen. Teoria tukee melko hyvin haastatteluissa saatuja vastauksia. Kumpikin haastateltu on sitä mieltä, että joitakin musiikin perusteiden tunneilla opetettavia asioita olisi helpompi hahmottaa vähän vanhempana. Toinen haastateltu mainitsee erityisesti sointuanalyysin tuottavan ongelmia nuoremmilla oppilailla. Tämä on täysin linjassa Swanwickin ja Tillmanin (1986) teorian kanssa.

Toinen haastateltavista pitäisi hyvänä sitä, että vaikeimmat teoria-asiat voitaisiin käsitellä vasta vähän vanhempana. Tämä ei kuitenkaan ole mahdollista, jos kaikki musiikkiopistotason asiat halutaan ehtiä opetella. Toinen haastateltu muistuttaa, että vaikeatkin asiat saattavat jäädä oppilaiden mieleen ja on mahdollista että niitä opitaan käyttämään myöhemmin. Lasten musiikillinen kehitys on kuitenkin todella yksilöllistä (ks. Paananen 2009, 150-151). Jotkut oppilaat selviävät hienosti musiikin perusteiden vaikeimmistakin asioista, mutta toisille ne tuntuvat olevan ylittämättömän vaikeita. Opetussuunnitelmien yksilöllistäminen voisi olla ratkaisu tähän ongelmaan.

5.2 Opetuksen järjestäminen

Musiikkioppilaitokset tekevät opetussuunnitelmansa Opetushallituksen (2002) laatimien opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Opetussuunnitelma määrittelee mitä eri kursseihin sisältyy. Haastattelujen perusteella nykyiset opetussuunnitelmat mahdollistavat hyvin opetuksen yksilöllistämisen. Kumpikin haastateltu oli sitä mieltä, että opetussuunnitelmat ovat riittävän väljiä ja että niitä voidaan räätälöidä oppilaan tarpeiden mukaisiksi.

Opetussuunnitelma on hyvä tuki opetusta suunniteltaessa. Haastateltu asiantuntija tiivisti kuitenkin asian näin: ”Erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa ollaan aitoja ja kohdataan rohkeasti. Me eletään lapsen ehdoilla. Ei opettajan ehdoilla eikä ainakaan opetussuunnitelman ehdoilla, vaan sen lapsen ehdoilla. Sit voidaan päästä lopputulokseen.” Opetus ei siis voi lähteä opetussuunnitelmasta, vaan jokaisen yksilöllisyys on otettava huomioon.

Opetussuunnitelma antaa raamit jonka pohjalta opetus tapahtuu. Koska opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2002) mukaan musiikin laajan oppimäärän opetukseen kuuluu musiikin perusteiden lisäksi instrumenttiopetusta ja yhteismusisointia, tukahtuu yhden haastateltavan mielestä ajatus siitä, että musiikin harrastaminen olisi pelkkä yksittäinen vapaa-ajan harrastus. Musiikin harrastaminen on tavoitteellista ja laaja-alaista työtä jossa edellytetään myös kehittymistä. Jos oppilas haluaa keskittyä vain instrumentin soittamiseen, saattaisi kansalaisopisto olla parempi paikka. Ainakin toisessa haastattelussa tuli ilmi, että musiikkiopistossa on myös vapaa linja, jossa musiikin perusteita ei ole pakko suorittaa. Haastateltujen mukaan valtaosa musiikkioppilaitosten oppilaista kuitenkin käy kaikki tarvittavat aineet asiaan kuulumasti.

5.2.1 Oppimisympäristö

Oppimisympäristö on todella laaja käsite, sillä oppimiseen vaikuttavat lukemattomat asiat ja oppimista tapahtuu koko ajan. Haastatteluissa käsiteltiin lähinnä oppimisympäristön fyysisiä ja sosiaalisia puolia. Tietotekniikan kehitys on vaikuttanut

myös musiikin perusteiden opetukseen. Toinen haastateltu opettaja kertoi antavansa oppilailleen linkkejä esimerkiksi Internetin sivustoille joilla voi harjoitella säveltapailuasioita. Näin oppimisympäristö laajenee koko ajan myös luokkatilojen ulkopuolelle. (Ks. Ahvenainen ym. 2001, 195-196.)

Fyysinen oppimisympäristö käsittää esimerkiksi luokkatilan (ks. Ahvenainen ym. 2001, 195-196). Kumpikin haastateltu opettaja oli sitä mieltä, että virikkeellinen, liikkumisen mahdollistava tila edistää oppimista. Asiantuntijahaastateltu sen sijaan muistutti, että liika virikkeellisyys voi viedä erityistä tukea tarvitsevan oppilaan huomion väärin asioihin. Olennaista lienee tilan rauhallisuus. Ylimääräinen häly tai esimerkiksi ikkunasta näkyvä liike varastaa helposti keskittymisen.

Sosiaalisessa oppimisympäristössä olennaista on asiantuntijan mukaan turvallisuus. Luokassa tulee vallita kannustava ja hyvä ilmapiiri. (Ks. Opetushallitus 2002.) Haastateltu opettaja kertoi, että yksikin aktiivinen oppilas voi vetää mukaansa koko ryhmän. Valitettavasti tämä toimii myös toisin päin. Ideaalinen tilanne olisi se, että opettaja saisi luotua luokkaan hyvän oppimista edistävän ilmapiirin (ks. Anttila & Juvonen 2002, 122-123).

Haastattelujen perusteella nykyiset ryhmäkoot mahdollistavat melko hyvin erityisen tuen antamisen. Alle kymmenen oppilaan ryhmät koettiin parhaiksi.

Selkeästi kymmenen lapsen ryhmä on maksimi. Musta tuntuu, että jos olis kuusi tai kahdeksan, se olis ideaalimpi. Sillon ehtisi ottaa vielä henkilökohtaisemmin ja istua jokaisen kanssa ja katsoa asioita rauhassa. Kymmenenkin kanssa jo leviää se aika, minkä pystyy antamaan per oppilas.

Pienen ryhmän kanssa haastatellut opettajat pystyvät antamaan oppilaille tehtäviä jokaisen yksilöllisten taitojen mukaan. Suuressa ryhmässä opetuksen yksilöllistäminen vaikeutuu huomattavasti. Erään kyselylomakkeeseen vastanneen opettajan mukaan tuki- ja lisäopetusryhmien hyvä puoli on se, että ryhmät ovat riittävän pieniä. Sopiva ryhmäkoko on tietysti täysin kiinni oppilaista. Pienikin ryhmä voi olla levoton. Asiantuntija huomautti, että myös viikoppäivällä voi olla tekemistä sopivan ryhmäkoon kanssa. Alkuviikosta ryhmät voivat olla hieman suurempia, mutta loppuviikosta lapset ovat väsyneitä ja suuret ryhmät muuttuvat helposti meluisiksi.

5.2.2 Erityisen oppijan huomiointi

Käytännön työssä opettajat kohtaavat jatkuvasti erilaisia oppilaita. Haastatellut pyrkivät opetustilanteessa selittämään asiat mahdollisimman monella tavalla esimerkiksi laulaen, piirtäen, kirjoittaen, kuunnellen ja nuottikuvan avulla. Useassa kyselylomakkeessakin tuli esiin, että asioiden selittäminen eri tavoilla auttaa oppilaita. Myös yhdessä tekeminen on koettu toimivaksi. Yhdessä soittaminen ja liikkuminen tuovat tunnille mielenkiintoista vaihtelua.

Kumpikin haastateltu opettaja vierasti yleisesti käytössä olevaa nuottilähtöisyyttä musiikin perusteiden opetuksessa. Musiikki ei ole nuoteissa. Toinen haastateltu kiteytti ajatuksen näin: ”Kaikki kirjallinen tekeminen niin se eriyttää asioita saman tein jollekin avaruudelliselle kaukaiselle tasolle.” Asioita käsittely laulamisen ja soittamisen kautta on ehkä työläämpää opettajalle, mutta mielekkäämpää sekä oppilaalle että opettajalle. Myös kyselylomakkeista saatujen vastausten perusteella musiikin perusteiden tunnille kaivataan lisää käytännönläheisyyttä. (Ks. Anttila 2004, 220-221.) Nuottilähtöisyydestä irtautumisen voisi kuvitella helpottavan myös ryhmässä olevia lukemisen tai kirjoittamisen ongelmista kärsiviä (ks. Carver 2011).

Haastatellun opettajan mukaan olennaista on se, että lapsi haluaa harrastaa musiikkia. Jokainen on yksilö, ja jokainen tulee kohdata yksilönä. Myös asiantuntija muistutti että opettajan kannattaa antaa aikaa ja tilaa oppimiselle. Aito kiinnostus lasten elämää kohtaan on edellytys hyvän vuorovaikutuksen syntymiselle. Opettajan tulee kunnioittaa sitä, että kaikki lapset eivät opi samalla tavalla. Joidenkin oppimispolku voi olla hyvinkin yksilöllinen.

Kahdeksasta kyselylomakkeen palauttaneesta kaksi kertoo, että heidän oppilaitoksessaan erityistä tukea tarvitsevien opetusta ei ole ratkaistu millään tavalla. Toinen vastaajista toivoisi tilanteeseen muutosta. Muissa oppilaitoksissa on mahdollisuus yksilöopetukseen, tukiopetukseen pienryhmissä tai kertausr ryhmään. Vastaajat kokevat ratkaisun toimivaksi, vaikka osa kaipaasi henkilökohtaisen tuen antamiseen enemmän resursseja. Haastattelujen perusteella erityistä tukea tarvitsevien opetusta varten ei ole selvää toimintamallia, vaan tuen antamisesta päätetään tapauskohtaisesti. Musiikin perusteiden opetuksen lisäopetuksen antaminen tuntuu elävän murroskautta, ja useissa oppilaitoksissa on käynnissä erilaisia kokeiluja

opetuksen järjestämiseksi. Toinen haastateltu suositteli, että ongelmatapauksissa otettaisiin mukaan lapsen koti. Tukiopetusta voitaisiin tehostaa siten, että oppilaan vanhemmat olisivat läsnä lisätunneilla.

Haastateltu asiantuntija on sitä mieltä, että erityistä tukea tarvitsevilla oppijoilla ei ole samoja mahdollisuuksia musiikin opiskeluun kuin normaalisti oppivilla lapsilla (ks. Jäppinen 2008, 18). Jo pääsykokeet karsivat pois erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. On myös muistettava, että erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen arki saattaa esimerkiksi terapiakäynneistä johtuen olla hyvinkin rankkaa, eikä aikaa ja energiaa musiikin harrastamiselle ole.

Kyselylomakkeissa ja haastatteluissa kävi ilmi, että musiikin perusteiden opetus on pääasiassa integroitua. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat on siis sijoitettu tavallisiin ryhmiin. Ongelmien syntyessä on mahdollista järjestää segregoitua opetusta. (Ks. Moberg 2003, 137.) Asiantuntijahaastattelun mielestä nykyinen systeemi on pääsääntöisesti hyvä.

Se riippuu opettajan taitotasosta ja siitä minkä tasoisia nämä erityisoppilaat on. Pääsykokeista eivät selviä läpi vaikeimmat tapaukset. Tän koulun opettajien pitäisi selvittää maalaisjärjellä ongelmista mitä tulee. Eli kyllä mää ne sotkisin tonne sekaan vaan.

Erilaisten oppijoiden sekoittamisessa tavallisiin ryhmiin nähdään monia positiivisia asioita. Opettajien mukaan erilaisuuden kohtaaminen lisää suvaitsevaisuutta. On hyvä, että oppilaat tottuvat näkemään erilaisuutta. Kumpikin haastateltu vakuutti, että lapset ovat hyvin lojaaleja toisiaan kohtaan. Vain harvoin tulee vastaan tilanteita, joissa erilaista oppijaa olisi syrjitty ryhmän sisällä. Jos tällaisia tilanteita ilmenee, niin niihin puututaan nopeasti.

Tulevaisuudessa asiantuntija toivoisi, että kaikki lapset voisivat opiskella kaikille yhteisessä musiikkioppilaitoksessa taidoistaan riippumatta. Ongelmaksi tässä nousee se, että opetuksessa pitäisi pystyä huomioimaan sekä huippulahjakkaat että hitaammin etenevät. Jossain vaiheessa oppilaita olisi siis väistämättä jaettava ryhmiin taitojen ja oppimismahdollisuuksien mukaan. Motivaation voimalla epämusikaalisemmatkin voisivat kuitenkin päästä melko pitkälle.

5.3 Opettajan haasteet

Erilaiset oppijat, erilaiset oppimistavat ja erilaiset ympäristöt luovat opettajan työlle valtavia haasteita. Sekä kyselylomakkeen vastaajat että haastatellut vakuuttivat, että koulutuksella on merkitystä työn kannalta. Koulutuksen lisäksi olennaista on tietysti tekemisen kautta saatu kokemus. Kyselylomakkeeseen vastanneista kahdeksasta opettajasta vain yksi oli sitä mieltä, että hänen saamansa koulutus vastaa työelämän tarpeita erityistä tukea tarvitsevien lasten osalta. Yksi kyselylomakkeen palauttaneista ei vastannut tähän kysymykseen. Loput kuusi olivat sitä mieltä, että koulutus ei vastaa työelämän tarpeita. Lisäkoulutukselle olisi tarvetta, ja tietoa kaivattaisiin esimerkiksi erilaisista oppimishäiriöistä ja erityisryhmien kanssa toimimisesta. Tutkimustieto oppimiseen vaikuttavista tekijöistä ja ongelmista lisääntyy koko ajan. Moni vastaaja on opiskellut silloin, kun diagnooseista ei vielä puhuttu eikä niistä tiedetty.

Kummankin haastatellun mukaan lisäkoulutusta on helppo löytää, jos vain intoa riittää. Koulutusta järjestetään sekä oppilaitosten puolesta että valtakunnallisesti. Olennaista on se, haluaako opettaja itse uudistua ja saada lisää tietoa. Lisäkoulutukset, kuten muukin ylimääräinen panostaminen työhön ovat toisen haastatellun mukaan yleensä pois opettajan vapaa-ajasta.

Vaikka opettaja tietäisi paljon oppimisvaikeuksista, nousee esiin toinen ongelma: vanhemmat eivät välttämättä kerro diagnooseista musiikin perusteiden opettajalle. Asiantuntijan mukaan olisi todella tärkeää, että vaikeuksista puhuttaisiin. Kynnys ongelmista puhumiseen madaltuu koko ajan, mutta vieläkin leimautumisen pelko on melko vahvassa. ”Lapsi saisi kaikkein parhaiten apua joka sektorilla, jos tiedettäis että on diagnoosi. Puhumattakaan niistä kellä on oireita ja pitäisi viedä diagnosoitavaksi.” Haastateltu opettaja on samoilla linjoilla. Musiikin perusteiden opettajalle ei yleensä kerrota diagnooseista, ja silloin lapselta saatetaan vaatia aivan liikaa. Tämä taas on väärin oppilasta kohtaan.

Haastatteluissa tuli ilmi, että erityistä tukea tarvitsevilla on vaikutusta myös opettajan työssä jaksamiselle. Opetustyö ei koskaan ole helppoa, mutta erityistä tukea tarvitsevien kanssa työskennellessä energiaa kuluu normaalia enemmän. Motivaatio opettamiseen auttaa jaksamaan (ks. Työterveyslaitos 2007, 58). Opettajan tulee kuitenkin muistaa, että joskus ongelmia ei voi korjata vaikka opetustyyliään muuttaisi kuinka paljon.

Jos tuntuu siltä, että asia on ylivoimainen tai asennevamma on ylivoimainen, niin silloin täytyy nostaa kädet pystyyn. Voi tehdä voitavansa, mutta ei sit sen enempää.

Jos mä en olis itse motivoitunut niin varmasti kokisin kuormitusta. Enemmän musta tuntuu, et mä koen huolta näistä oppilaista, kuin sitä että mä kuormittuisin itse. On myöskin löydettävä raja sille, milloin opettaja on antanut itsestään sen minkä voi. Ei se ole aina opettajasta kiinni.

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden vaikutus työssä jaksamiselle tuntuu riippuvan myös opetusryhmien määrästä. Kyselylomakkeeseen vastanneista opettajista vain kolme kokee erityistä tukea tarvitsevien lisäävän työn kuormittavuutta. Jos opetusryhmiä on vain muutamia viikoittain, eivät erityistä tukea tarvitsevat vaikuta jaksamiseen merkittävästi.

Jos yksittäinen oppilas tuntuu kuormittavan liikaa, suosittelee kumpikin haastateltu ottamaan yhteyttä solistisen aineen opettajaan. Musiikin perusteiden tunnilla ilmenevät ongelmat näkyvät usein myös soittotunneilla. Voi myös olla, että soitonopettajalle on kerrottu esimerkiksi oppilaan diagnoosista. Soitonopettajan lisäksi yhteydenpito vanhempiin on erittäin tärkeää ongelmallisissa tilanteissa. Musiikin perusteiden opettajan työ on melko yksinäistä puurtamista, ja on mahdollista tehdä työtä pitkäänkin ilman minkäänlaista yhteydenpitoa kollegoiden kanssa. Yhteistyö muiden opettajien kanssa auttaa vaikeiden tilanteiden selvittämisessä ja edistää työssä jaksamista. (Ks. Työterveyslaitos 2007, 62, vrt. Lakaniemi & Määttä 2005, 107.)

6 POHDINTA

Tämän opinnäytetyön tekeminen oli pitkä prosessi. Ajatus tutkia erityistä tukea tarvitsevien lasten asemaa musiikkiopistoissa on ollut mielessäni jo kauan, mutta aiheen raja-alue oli yllättävän haastavaa aiheen laajuudesta ja aikaisemman tutkimustiedon vähyydestä johtuen. Jonkin verran aihe tarkentui vasta työn edetessä, ja haastatteluissa tutkimukseen otettiin mukaan oppimishäiriöiden lisäksi muut oppimiseen vaikuttavat tekijät. Ehdottomasti kiinnostavin osa tätä opinnäytetyöprosessia olivat haastattelut sekä aineiston analyysi. Haastattelujen ilmapiiri oli mukava, ja oli todella kiinnostavaa kuulla sekä käytännön työn tekijöiden että erityispedagogian asiantuntijan ajatuksia oppimisvaikeuksista musiikkiopistoissa.

Arvioiden mukaan erilaisia oppimisvaikeuksia ilmenee noin 20-25 prosentilla väestöstä (ks. Hämäläinen, Lias, Taarna & Valkama 2007, 15–17). Jo pelkkiä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia esiintyy tutkimuksesta ja määritelmästä riippuen 3-10 % kouluikäisistä lapsista (ks. Korhonen 2002, 127-128.) Tekemäni tutkimuksen mukaan musiikin perusteiden opettajat kohtaavat kuitenkin melko harvoin tällaisia vaikeuksia. Selityksiä tälle on kolme. Joko nämä lapset eivät pääse sisään musiikkiopistoihin, he keskeyttävät opintonsa tai ongelmat eivät tule ilmi. Tuntuu vaikealta kuvitella, että vaikkapa lukemisen ja kirjoittamisen ongelmat eivät näkyisi musiikin perusteiden tunnilla, kun suuri osa opetuksesta on erilaista nuottien kanssa toimimista. Opintojen keskeyttäminen voi tapahtua musiikkiopiston toimesta, jos tarvittavia opintoja ei saada suoritettua. Keskeytys voi johtua kuitenkin myös oppilaan omasta tahdosta. Liian kovat vaatimukset tai oppilaalle sopimattomat opetustavat eivät nimittäin motivoi oppimaan. Vain muutama kyselyyn vastannut opettaja oli kohdannut työssään kehityshäiriöisen oppilaan. Mielestäni tämä on selvä merkki siitä, että tällaiset oppilaat karsiutuvat pois jo pääsykokeissa.

Musiikin opetuksen kannalta olennaista olisi tehdä rajanveto sille, mikä on musiikkiopistojen opetuksen perimmäinen tarkoitus. Jos musiikkiopistojärjestelmämme haluaa kouluttaa vain huippuosaajia, on selvä että erilaisista oppimisongelmista kärsivät kannattaa jättää oppilaitosten ulkopuolelle. Tällaisen jaottelun mukaan ulkopuolelle tulisi kuitenkin jättää myös esimerkiksi ne, joiden opiskelumotivaatio ei ole korkea. Jos musiikkiopistot olisivat täynnä lahjakkaita ja innokkaita oppilaita, jäisi

huippulahjakkaiden opetukselle enemmän resursseja ja opetus saattaisi mahdollisesti olla korkeampitasoista. Myös opettajien työn kuormittavuus vähenisi. On kuitenkin muistettava, että kovallakin karsinnalla valitut oppilaat ovat aina yksilöllisiä ja erilaisia oppijoita.

Jos kuitenkin lähdemme siitä ajatuksesta, että musiikki kuuluu kaikille ja pelkkä musiikin harrastamisen into ja ilo riittävät opiskeluperusteiksi, on musiikkiopistojen sisäänpääsymenetelmiä muutettava. Nykyään erityistä tukea tarvitsevat voivat opiskella musiikkia lähinnä vapaan sivistystyön, esimerkiksi työväenopistojen, puitteissa. Olisiko kuitenkin hedelmällisintä yhdistää kaikki oppijat saman katon alle? Tämä vaatisi suuria muutoksia musiikkioppilaitoksissa, sillä opetuksen yksilöllistäminen nousisi todella merkittäväksi. Tutkimuksen perusteella erityistä tukea tarvitsevien opetus järjestetään nykyään pääsääntöisesti integroituna. Vain ongelmatapauksissa opetusta voidaan tilapäisesti segregoida. Ratkaisu koetaan toimivaksi. Jos oppilasaines jatkossa muuttuisi moninaisemmaksi, olisi jonkinlainen jaottelu varmasti välttämätöntä.

Oppimisen ongelmat ja erityisesti niiden yhteys musiikkiopistojen toimintaan on melko vähän tutkittu aihe. Esimerkiksi musiikkiopistojen opetussuunnitelmien yksilöllistämisen toteutuminen käytännössä olisi mielenkiintoinen ja hyödyllinen tutkimuskohde. Myös eri oppimishäiriöiden yhteyttä musiikin perusteiden osa-alueiden oppimiseen olisi hyvä tutkia, jotta opetusta voitaisiin jatkossa mukauttaa sopivaksi mahdollisimman monille erilaisille oppijoille. Tekemäni tutkimuksen perusteella musiikin perusteiden opettajien koulutus ei pääsääntöisesti vastaa työelämän tarpeita erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osalta. Tästä asiasta tarvittaisiin tarkempaa tietoa, jotta tilannetta voitaisiin parantaa. Erilaisuus on suuri rikkaus, ja opettajien näkemyksillä, tiedoilla ja taidoilla on merkittävä vaikutus sille, kuinka erilaisuuteen yhteiskunnassamme suhtaudutaan.

LÄHTEET

- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Ahonen, T. 2002. Kehitykselliset koordinaatiohäiriöt. Teoksessa Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M., Lyytinen, H. & Riitta, T. (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Juva: WSOY, 269-290.
- Ahonen, T. & Korhonen, T. 2002. Lasten psyykkisten häiriöiden neuropsykologiasta. Teoksessa Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M., Lyytinen, H. & Riitta, T. (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Juva: WSOY, 291-328.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.
- Anttila, M. 2004. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Joensuun yliopistopaino.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Asikainen, K. 2005. Säveljonon hallinta ja musiikin teoria-aineiden oppimisvaikeudet. Helsinki: Multiprint Oy.
- Carver, R. 2011. Music and dyslexia: the teaching-learning process. Luettu 4.5.2011. <http://www.abrsm.org/?page=newsArticles/item.html&id=253>.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133-157.
- Eskola J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus Ab.
- Hurtta, M. 1999. En ole tyhmä – olen alisuoriutuja. Jyväskylän yliopisto.
- Hämäläinen, R., Liias, S., Taarna, V. & Valkama, A. 2008. Erilaisen oppijan käsikirja. Helsinki: Erilaisten oppijoiden liitto.
- Ikonen, O. 2003. Henkilökohtainen opetussuunnitelma. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? – Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: PS-kustannus, 216–231.
- Ikonen, O. 2000. Oppimisvalmiudet ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jurvanen, H. 2005. Musiikin teoriaa vai käytäntöä – Musiikin perusteiden opettajien näkemyksiä aineensa kehityssuunnasta. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Tutkielma.

Jäppinen, P. 2008. Oikeaa opetusta vai askartelua – Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten opettaminen musiikkioppilaitoksissa. Tampereen yliopisto. Musiikintutkimuksen laitos. Pro gradu – tutkielma.

Karma, K. 1986. Musiikkipsykologian perusteet. Helsinki: Offset Oy.

Kauppila, R. 2003. Opi ja opeta tehokkaasti. Psyykkinen valmennus oppimisen tukena. Jyväskylä: PS-kustannus.

Keltikangas-Järvinen, L. 1996. Hyvä itsetunto. Juva:WSOY.

Kerola, K. (toim.) 2001. Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjinä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kiianmaa, K. & Trygg-Jouttijärvi, A-M. 2001. Alis. Kyvyt käyttöön. Helsinki: LK-kirjat.

Korhonen, T. 2002. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M., Lyytinen, H. & Riitta, T. (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Juva: WSOY, 127-189.

Kuorelahti, M. 2003. Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? – Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: PS-kustannus, 123–134.

Kuusi, T. n.d. Auditivinen strukturointi osana musiikin perusteiden opettamista. Luettu 28.4.2011 <http://www2.siba.fi/aleatori/index.php?id=66&la=fi>.

Lakaniemi, A. & Määttä, S. 2005. Opettajan työ ja voimavarat. Opettajien kokemuksia työyhteisön ja elämänhallinnan merkityksestä työssä jaksamiselle ja hyvinvoinnille. Lapin yliopisto: Pro Gradu.

Laki taiteen perusopetuksesta 21.8.1998/633. Luettu 18.4.2011. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633>.

Metropolia ammattikorkeakoulu. n.d. Opettajan pedagogiset opinnot. Luettu 3.5.2011. <http://opinto-opas-ops.metropolia.fi/index.php?ctyyppi=1&c=1018&clang=fi&dis=833&mod=30435>.

Moberg, S. 2003. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? – Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: PS-kustannus, 136-158.

Musiikin opetus Suomessa. 2007a. Luettu 18.4.2011. <http://www.musiikinopetus.fi/fi/jarjestelma>.

Musiikin opetus Suomessa. 2007b. Taiteen perusopetuksen (TPO) musiikin yleinen oppimäärä. Luettu 18.4.2011. http://www.musiikinopetus.fi/fi/jarjestelma/tpo_musiikin_yleinen_oppimaara.

Musiikin opetus Suomessa. 2007c. Taiteen perusopetuksen (TPO) musiikin laaja oppimäärä. Luettu 18.4.2011.
http://www.musiikinopetus.fi/fi/jarjestelma/tpo_musiikin_laaja_oppimaara.

Niemi, P. 2000. Voiko lukivaikeutta selittää? Teoksessa Hintikka, A-M. (toim.) Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi. Kokemuksia erilaisesta opettamisesta ja erilaisesta oppimisesta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 38-46.

Opetushallitus. 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002. Luettu 18.4.2011.
http://www.oph.fi/download/123013_musiik_tait_ops_2002.pdf.

Opetushallitus. 2005. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005. Luettu 18.4.2011. http://www.oph.fi/download/123012_taideyl_ops.pdf.

Oulun seudun ammattikorkeakoulu. 21.4.2011. Opintosuunnitelma. Luettu 3.5.2011.
<http://www.oamk.fi/opiskelijalle/rakenne/opinto-opas/koulutusohjelmat/?sivu=ops&lk=s2010&code=60034>.

Paananen, P. 2003. Monta polkua musiikkiin. Tonaalisen musiikin perusrakenteiden kehittyminen musiikin tuottamis- ja improvisaatiotehtävissä ikävuosina 6-11. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Paananen, P. 2009. Musiikillinen kyky, kehitysvaiheet ja yksilöllisyys. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y., 139-155.

Prashnig, B. 2000. Erilaisuuden voima. Opetustyylit ja oppiminen. Juva: PS-kustannus.

Salo, J. 2009. Musiikinopetusta vai erityismusiikinopetusta. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y., 189-201.

Sibelius-Akatemia. n.d. Sävellyksen ja musiikin teorian koulutusohjelma. Luettu 1.5.2011. http://www.siba.fi/attach/SibAopas11_Verkko_Sate1.pdf.

Suomen musiikkineuvosto 2008. Monimuotoinen musiikkielämä hyvinvoinnin rakentajana. Monimuotoinen musiikki –hankkeen loppuraportti. Luettu 28.4.2011.
http://www.musiikkineuvosto.fi/easydata/customers/musiikkineuvosto/files/monimuotoinenmusiikki/Loppuraportti_kannellinen.pdf.

Suomen musiikkioppilaitosten liitto n.d.a. Jäsenoppilaitokset. Luettu 18.4.2011.
<http://www.musiikkioppilaitokset.org/?mid=16>.

Suomen musiikkioppilaitosten liitto n.d.b. Suomen musiikkioppilaitosten liiton (SML) jäseneksi hyväksymisen kriteerit. Luettu 18.4.2011.
<http://www.musiikkioppilaitokset.org/?mid=41>.

Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2005. Musiikin perusteet. Tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet. Luettu 2.5. 2011.
<http://www.musicedu.fi/easydata/customers/sml/files/Tasosuoritukset2005/MusPerustee t2005.pdf>.

Swanwick, K. & Tillmann, J. 1986. The sequence of musical development: A study of children's compositions. British journal of musical education.

Tampereen ammattikorkeakoulu. n.d. Opinto-opas 2010-2011. Luettu 3.5.2011.
<http://opinto-opas.tamk.fi/ops/ops.php#>.

Työterveyslaitos. 2007. Opettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen. Luettu 3.5.2011
http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAJ_INTERNET/01FI/01OAJ_ETUSIVU/_ARKISTO/TYOSSAJAKSAMINEN.PDF.

Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 100-112.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

LIITTEET

LIITE 1: 1(5)

KYSELYLOMAKE

Hyvä vastaanottaja,

teen tutkimusta erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten musiikin perusteiden opetuksesta. Tarkoitukseni on selvittää kuinka paljon musiikin perusteiden opetusryhmissä on oppilaita, jotka jostakin syystä eivät pysy muun ryhmän mukana kaikilla osa-alueilla, miten heidät huomioidaan opetusryhmissä ja millaisena opettajat kokevat tilanteen. Tutkimus on osa opinnäytetyötäni Tampereen ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelmaan. Tutkimus suoritetaan lomakekyselynä, ja vastaajina sillä ovat Pirkanmaalla toimivien musiikkioppilaitosten musiikin perusteiden opettajat. Tutkimus on laadullinen, joten tulosten kannalta olisi todella tärkeää saada vastaus mahdollisimman suurelta osalta kyselyn vastaanottajista. Olisi mahtavaa, jos myös Te ehtisitte vastata kyselyyn. Kaikki vastaukset käsitellään täysin luottamuksellisesti.

Tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa, kuinka erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten musiikin perusteiden opetus on järjestetty eri oppilaitoksissa ja siten esitellä erilaisia ratkaisumalleja tilanteeseen. Erityisellä tuella tarkoitan tässä tapauksessa pitkään jatkuvaa tarvetta henkilökohtaiselle opastukselle jossakin suuremmassa aihealueessa (esimerkiksi rytmien tai melodioiden hahmottaminen). Kyselyssä erityisoppijoilla tarkoitetaan lapsia ja nuoria, jotka eivät pysty opiskelemaan yhtä nopeasti kuin muut opetusryhmässä olevat oppilaat. Diagnosoitua häiriötä ei tarvitse olla tiedossa.

Työni valmistuttua se on luettavissa sähköisessä muodossa. Halutessanne olen myös valmis esittelemään työni tuloksia oppilaitoksessanne.

Ystävällisin terveisin,

Anni Latva-Pukkila

(jatkuu)

1. Montaako musiikin perusteiden ryhmää ja montaako musiikin perusteiden oppilasta opetatte viikoittain?
 _____ ryhmää ja noin _____ oppilasta
2. Ympyröikää alla olevasta listasta ne ikäryhmät joita opetatte viikoittain.
 - a. alle 7-vuotiaat
 - b. 7-9 –vuotiaat
 - c. 9-12 –vuotiaat
 - d. 13-16 –vuotiaat
 - e. yli 16 –vuotiaat
3. Kuinka monen oppilaanne koette tarvitsevan erityistä tukea musiikin perusteiden opiskelussa?
 - a. 0-2 oppilaan
 - b. 3-5 oppilaan
 - c. 5-10 oppilaan
 - d. 10-20 oppilaan
 - e. yli 20 oppilaan
4. Minkälaisia oppimisen ongelmia olette kohdannut opettaessanne musiikin perusteita? Arvioikaa seuraavien ongelmien yleisyyttä.

1 en ole kohdannut kyseistä ongelmaa opettaessani musiikin perusteita

2 olen joskus kohdannut kyseisen ongelman

3 kohtaan ongelman silloin tällöin

4 kohtaan ongelman melko usein

5 kohtaan ongelman jatkuvasti

Rytmiin hahmottamisvaikeudet	1	2	3	4	5
Melodioiden hahmottamisvaikeudet	1	2	3	4	5
Keskittymisvaikeudet	1	2	3	4	5
Lukemisen ongelmat	1	2	3	4	5
Kirjoittamisen ongelmat	1	2	3	4	5

(jatkuu)

3(5)

Ajattelun kehittymättömyys	1	2	3	4	5
Vaikeudet sosiaalisissa tilanteissa	1	2	3	4	5
Kehitysvamma	1	2	3	4	5

Muu, mikä

5. Miten oppilaitoksenne on järjestänyt erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten musiikin perusteiden opetuksen (esimerkiksi pienryhmät, yksilöopetus tai täydentävä ryhmä)?

6. Koetteko ratkaisun toimivaksi?

- a. Kyllä
b. En. Miten muuttaisitte tilannetta?

7. Miten huomioitte erityistä tukea tarvitsevat oppilaat työskennellessänne musiikin perusteiden opettajana?

(jatkuu)

4(5)

8. Mikä on koulutustaustanne? Mainitkaa tutkintonne, suoritusajankohdat ja mahdollinen täydennyskoulutuksenne.

9. Vastaako saamanne koulutus mielestänne työelämän haasteita erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osalta?

- a. Kyllä
b. Ei. Mistä aiheesta toivoisitte saavanne lisäkoulutusta?

10. Miten erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ovat mahdollisesti vaikuttaneet työssä jaksamiseenne?

11. Miten musiikin perusteiden opetusta tulisi mielestänne kehittää erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden huomioimiseksi?

(jatkuu)

12. Miten toivoisitte musiikin perusteiden opetuksen yleisesti kehittyvän?

Olettehan ystävällinen ja palautatte täytetyn lomakkeen vastauskuoressa 8.12.2010 mennessä. Postimaksu on maksettu puolestanne.

Suuri kiitos vastauksistanne.

HAASTATTELU (OPETTAJAT)

Pääteemat:

1. taustatiedot
2. oppimisen ongelmat
3. ongelmien syyt
4. suhtautuminen erilaisuuteen
5. toimenpiteet
6. koulutus
7. työssä jaksaminen
8. kehitystoiveet

Kysymyksiä:

1. Yleiset taustatiedot
 - a. Koulutus? Milloin?
 - b. Työkokemus? Paljonko opetustyötä?
2. Oppimisen ongelmat
 - a. Millaisia ongelmia?
 - b. Miten ilmenee?
 - c. Ilmeneekö ongelmia erityisesti joillakin tietyillä aihealueilla?
 - d. Yleisyys?
 - e. Vaikutus muuhun ryhmään? Vaikeudet ja hyödyt?
3. Ongelmien syyt (älä anna aluksi vaihtoehtoja)
 - a. Oppilaiden ikä? Ajoitus?
 - b. Ryhmäkoot?
 - c. Luokkatila? Materiaalit? Työvälineet?
 - d. Motivaatio?
 - e. Ryhmädynamiikka, sukupuolijakauma?
 - f. Diagnosoidut ongelmat?
 - g. Musikaalisuus?
 - h. Muut tekijät?

(jatkuu)

4. Suhtautuminen erilaisuuteen
 - a. Haastateltava itse/muut opettajat?
 - b. Opettajien motivaatio?
 - c. Muu ryhmä?
5. Toimenpiteet
 - a. Oppilaitoksen puolesta?
 - b. Opettajan omassa toiminnassa? Materiaalien ja työtapojen vaikutus? Uudet työtavat?
 - c. Työyhteisö, keskustelu? Valtakunnallinen tuki? Tuki oppilaitoksen ulkopuolelta?
 - d. Onko opetussuunnitelmissa tilaa joustaa?
 - e. Ratkaisujen toimivuus?
6. Koulutus
 - a. Koulutuksen merkitys käytännön työssä?
 - b. Onko opettajan pedagogiset opinnot?
 - c. Onko esim. erityispedagogista koulutusta?
 - d. Koulutuksen sisällöt? Vastaako työelämän tarpeita?
 - e. Olisiko tarvetta lisäkoulutukselle?
 - f. Mikä muu kuin koulutus lisää osaamista? Muualta saatu tieto tai osaaminen?
7. Työssä jaksaminen
 - a. Mitkä tekijät vaikuttavat?
 - b. Millä työssä jaksamista edistetään?
 - c. Vaikuttavatko erityistä tukea tarvitsevat?
 - d. Oletko joskus kaivannut lisätukea?
8. Toiveet musiikin perusteiden opetuksen kehittymisestä
9. Muuta sanottavaa

HAASTATTELU (ASiantuntija)

Pääteemat:

1. Yleiset taustatiedot
2. Oppiminen ja sen ongelmat
3. Diagnosoidut oppimishäiriöt
4. Ongelmien yleisyys
5. Musiikin oppiminen
6. Mahdolliset mupe –tunnilla ilmenevät ongelmat
7. Oppimisympäristön vaikutus
8. Suhtautuminen erilaisuuteen
9. Ideaali musiikkiopisto
10. Muuta sanottavaa

Kysymyksiä:

1. Yleiset taustatiedot
 - a. Koulutus? Milloin?
 - b. Työkokemus?
 - c. Tiedot musiikkiopistomaailmasta ja mupesta?
2. Oppiminen ja sen ongelmat
 - a. Mitkä tekijät vaikuttavat oppimiseen?
 - b. Missä asioissa voi ilmetä ongelmia?
 - c. Mistä ongelmat lähtöisin?
3. Diagnosoidut oppimiseen vaikuttavat häiriöt
 - a. Millaisia oppimisvaikeuksia on olemassa?
 - b. Suhtautuminen diagnooseihin?
 - i. Perhe ja lapsi itse: pelko leimautumisesta?
 - ii. Opettaja: Diagnoosin merkitys ja vaikutus opetustilanteeseen?
4. Ongelmien yleisyys
 - a. Erot maantieteellisesti?
 - b. Muutos?

(jatkuu)

5. Musiikin oppiminen

- a. Musiikin merkitys ihmiselle?
- b. Musiikin oppiminen:
 - i. musiikin oppimisen erityispiirteet verrattuna muiden taitojen opetteluun
 - ii. vaaditaanko musiikkiharrastukseen jotain erityisiä taitoja?
 - iii. voivatko kaikki oppia?
- c. Musikaalisuus ja sen merkitys oppimiselle?

6. Mahdolliset mupe –tunnilla ilmenevät ongelmat

- a. Miten edellä mainitut oppimisvaikeudet tai häiriöt voisivat ilmetä mupe –tunnilla? Yhteydet esim.
 - i. Nuotinluku
 - ii. Hahmotus
 - iii. Keskittyminen, oppimisnopeus
 - iv. Muu alue?

7. Oppimisympäristön vaikutus

- a. Mitä tulisi huomioida? (luokkatila, ryhmäkoko, materiaalit, työvälineet)
- b. Miten opettaja voi omalla toiminnallaan edesauttaa että mahdollisimman moni ymmärtäisi?
- c. Integraatio vai segregatio mupessa? plussat ja miinukset
 - i. Vaikutus muuhun ryhmään? Vaikeudet ja hyödyt?
 - ii. Vaikutus opettajan työssä jaksamiselle?
- d. Onko tilanne nykyään hyvä?
 - i. Musiikkiopistot ja konservatoriot: onko tilaa erilaisuudelle?

8. Suhtautuminen erilaisuuteen

9. Ideaalikuva musiikkiopistosta ja musiikin perusteiden opetuksesta

10. Muuta sanottavaa